مجلة العلوم النفسية والتربوية

دورية دولية محكمة ومتخصصة
تصدر عن جامعة الشهيد حمة لخضر
الوادي - الجزائر

المجلد 5، العدد (1)
سبتمبر 2017

ISSN 2437-1173
Legal Deposit: N° 2015-6935

http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105

جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي - مجلة العلوم النفسية والتربوية - المجلد 5، العدد (1) سبتمبر 2017 2437-1173

JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

International Specialised and Refereed Periodical
Issued by the University of Echahid Hamma Lakhdar
El-Oued Algeria

ISSN 2437-1173
Legal Deposit: N° 2015-6935

Volume 5, Issue (1)
September 2017

http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105

مجلة العلوم النفسية والتربوية

مجلة دولية محكمة ومتخصصة، تصدر عن جامعة الشهيد حمّه لخضر بالوادي

Journal of Psychological and Educational Sciences

International Specialised and Refereed Periodical

Issued by the University of Echahid Hamma Lakhdar – El-Oued

ISSN 2437-1173

رقم الإيداع القانوني: 2015.6935

الرئيس الشرفي

أ.د. عمر فرحاتي – مدير الجامعة

المدير الشرفي

د. عبد الرحمن تركي –عميد كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

مدير تحرير المجلة

أ.د. اسماعيل لعيس

رئيس هيئة التحرير

د. سلاف مشري

نائب رئيس هيئة التحرير

د. الزهرة الأسود

هيئة التحرير

د. محمد سبع

د. كريمة مقاوسي

د. مسعودة منتصر

د. مصباح الهلي

د. خليفة أحمد زواري

د. عطاالله عبد الحميد

د. عبد الرزاق بلموشي

أ. عمار حمامة

أ. غدايفي هند

الإعداد التقني

أ. سليم حمي

تدقيق اللغة الإنجليزية والتعاون الدولي:

أ. عيسى تواتي ابراهيم

أ. محمد شوشاني عبيدي

المجلد 5 العدد (1). سبتمبر 2017

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم النفسية والتربوية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

ص ب. 789، 39000 ولاية الوادي-الجزائر

تليفاكس: 00 21332120765 الهاتف: 0021332120764

ترسل جميع المراسلات والأعمال الكترونيا على موقع المجلة عبر البوابة الجزائرية للمجلات:

http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105

البريد الالكتروني للمجلة: jpes@univ-eloued.dz

الهيئـة الاستشاريـة للمجلـة

من الجزائــر

أ. د. عبد الله قلي. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر
أ.د. أحمد دوقة. جامعة الجزائر 2. الجزائر
أ.د. الطاهر سعد الله. جامعة الوادي. الجزائر
أ.د. الطيب بالعربي. جامعة الجزائر 2
أ.د. امحمد تيغزة. جامعة وهران. الجزائر
أ.د. فاطمة الزهرة بوكرمة. جامعة بومرداس. الجزائر
أ.د. محمد الساسي الشايب. جامعة ورقلة. الجزائر
أ.د. نادية بن زعموش. جامعة ورقلة. الجزائر
د. حليمة قادري. جامعة وهران- الجزائر
د. ربيعة جعفور. جامعة ورقلة. الجزائر
د. سامية رحال. جامعة الشلف. الجزائر
د. سميرة ركزة. جامعة البليدة. الجزائر
د. سميرة ميسون. جامعة ورقلة. الجزائر
د. شهرزاد نوار. جامعة ورقلة. الجزائر
د. شوقي ممادي. جامعة الوادي-الجزائر
د. صبرينة قهار. جامعة الجزائر 2. الجزائر
د. عبد الناصر غربي. جامعة الوادي. الجزائر
د. علي خرف الله. جامعة الوادي-الجزائر
د. كريمة علاق. جامعة مستغانم. الجزائر
د. لطيفة زروالي. جامعة وهران2. الجزائر
د. منصور بوبكر. جامعة الوادي. الجزائر
د. نصيرة بن نابي. جامعة الجزائر 2. الجزائر

من خارج الجزائـــر

أ.د. إبراهيم أحمد حسين الشرع, الجامعة الأردنية- الأردن
أ.د. أحمد بن دانية. جامعة الملك فهد للبترول. السعودية
أ.د. أميرة جابر هاشم. جامعة الكوفة- العراق
أ.د. إيمان عباس الخفاف. جامعة المستنصرية. العراق
أ.د. رياض نايل العاسمي. جامعة دمشق – سوريا
أ.د. عبد الباقي دفع الله أحمد. جامعة الخرطوم- السودان
أ.د. عبد الكريم غريب. مدرسة تكوين الأساتذة. المغرب
أ.د. علي محمود شعيب. جامعة المنوفية. مصر
أ.د. مارسلينا شعبان حسن. جامعة دمشق- سوريا
أ.د. محمد السيد عبد الرحمن. جامعة الزقازيق. مصر
أ.د. محمد مقداد. جامعة البحرين. البحرين
د. إخلاص محمد عبد الرحمن. جامعة ود مدني الأهلية- السودان
د. أمجد عزت عبد المجيد جمعة. الجامعة الاسلامية بغزة- فلسطين
د. بنعيسى زغبوس. جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس - المغرب
د. خالد صلاح حنفي محمود. جامعة الاسكندرية-مصر
د. ربيع عبدالرؤوف محمد عامر. جامعة الملك خالد. أبها. السعودية
د. رمضان عاشور حسين سالم. جامعة حلوان. مصر
د. سليمان عبد الواحد يوسف. جامعة قناة السويس-مصر
د. طارق زكي موسى. جامعة تبوك. السعودية
د. عبد الحسين رزوقي الجبوري. جامعة بغداد. العراق
د. عدنان محمد عبده محمد القاضي. جامعة تعز. اليمن
د. محمد أسامة عامر. جامعة القدس المفتوحة. فلسطين
د. منى حلمي عبد الحميد طلبة. جامعة الطائف –السعودية
د. نعيم عبد حمد العبادلة. جامعة القدس المفتوحة. فلسطين
د. هيام موسى التاج. جامعة عمان العربية. الأردن

Pr. Denis Legros. IUFM Créteil et Université de Paris8
Pr. Michel Musiol . Université de Lorraine, Nancy
Dr. Tarek Bellaj. Qatar University

تعريــف المجلـة

مجلة العلوم النفسية والتربوية هي دورية دولية محكمة ومتخصصة، تصدر عن جامعة الشهيد حمّة لخضر بالوادي- الجزائر، وذات الرقم المعياري الدولي: ISNN 2437-1173 ورقم الإيداع القانوني: 6935-2015، تصدر المجلة بشكل دوري بأربعة أعداد في السنة، ضمن مجلدين، بواقع عدد كل ثلاثة أشهر(سبتمبر، ديسمبر، مارس، جوان).

مجلة العلوم النفسية والتربوية هي من المجلات التي ترد في قائمة المجلات العلمية الوطنية المحكمة التي نشرتها المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي RSDT بالبوابة الجزائرية للمجلات العلمية. تطمح المجلة لأن تكون مصنفة ضمن أهم قواعد البيانات، وقد تمكنت المجلة من الحصول على معامل تأثير عربي لعام 2016 بلغ 0.39.

تهتم المجلة بمختلف الدراسات والبحوث في مجال علم النفس والتربية، باللغات: العربية والفرنسية والإنجليزية. وتسعى لأن تكون مرجعا علميا للباحثين والدارسين في مجال العلوم النفسية والتربوية، وتتيح لهم الفرصة لنشر نتائج دراساتهم التي لم يسبق نشرها ووصولها للمهتمين والمختصين في الوطن العربي... وتولي اهتمامها خاصة بالمواضيع التي تتناول المظاهر النمائية والمكتسبة في نمو الفرد واكتساب المعارف وأسسها النفسية، التربوية والعصبية وكذا الأبعاد السوية والمرضية من هذه المظاهر.

وعليه؛ فأكثر المجالات التي تندرج في اهتمام المجلة هي: التربية الخاصة، علم النفس العيادي والعلاجات النفسية، العلوم النفسية العصبية، الاضطرابات اللغوية، الإرشاد والتوجيه، علم النفس المدرسي، والقياس النفسي المناهج وطرائق التدريس، التعليمية الإدارة التربوية...

قواعـــد النشـــر

تؤكد هيئة تحرير مجلة العلوم النفسية والتربوية على ضرورة الالتزام بشروط النشر، وتعتذر عن عدم قبول أي مقال لا تتوفر فيه الشروط مهما كانت قيمته العلمية.

الشروط العامة للنشر

1. أن يكون البحث في مجال علوم النفس وعلوم التربية.
2. أن يتميز البحث بالأصالة والإضافة العلمية.
3. أن يكون البحث جديدا لم يسبق نشره أو مقدما للنشر لدى أي جهة أخرى. ويرسل الباحث **تعهدا وإقرارا** بذلك حسب نموذج المجلة ويرسله عبر البريد الالكتروني.
4. أن يستخدم البحث منهجا علميا واضحا وتوثيقا دقيقا.
5. أن يتبع **القالب** المعتمد في المجلة لكتابة وإخراج المقال.

الشروط المنهجية

6. أن لا يتجاوز عدد صفحات البحث كاملا **25** صفحة، ولا يقل عن **10** صفحات، بما في ذلك قائمة المراجع والملاحق، على أن لا يتم نشر كل الملاحق، إذ لا تشترط المجلة نشر أدوات جمع البيانات كملاحق، ولكن يستحسن تقديمها مع المقال لاطلاع المحكمين عليها.
7. يجب أن تتضمن الورقة الأولى للبحث:

- **العنوان الكامل للمقال فقط**، أما اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها فيكتب باللغتين العربية والإنجليزية في استمارة المعلومات، ولا يكتب على أدوات البحث، ولا تتم الإشارة إليه بأي شكل من الأشكال لضمان سريّة التحكيم.
- ملخص للمقال باللغتين: العربية، والانجليزية تحديدا. على أن يرفق كل ملخص بعنوان المقال، ويجب أن لا يتعدى كل ملخص 10 أسطر كحد أقصى ولا يقل عن 03 أسطر، ويجب أن يتضمن الهدف من البحث، وخلاصة الإجراءات والنتائج المتوصل إليها. ويدرج مع كل ملخص كلمات مفتاحية للموضوع، يفصل بينها فواصل منقوطة. (لا تتعدى 06 كلمات)

8. يتحمل الباحث مسؤولية دقة ترجمة الملخص والمصطلحات الواردة في المقال.

9. عناصر المقال: نظرا لتنوع الدراسات والبحوث النفسية والتربوية، فإنه يتم التعامل وفق نمط عام لعناصر التحرير، بحيث:

– تحرر **البحوث الميدانية** بحيث تتضمن:

– **مقدمة؛**

– **الإشكالية، الفروض، الأهداف، الأهمية، حدود الدراسة، تحديد المصطلحات؛**

– **الإطار النظري والدراسات السابقة** (يحتوي التفريع المنهجي: عناصر رئيسية وعناصر فرعية... مرتبة ترتيبا تصاعديا، عرض الدراسات السابقة بشكل منظم منهجيا والتعليق عليها)؛

– **إجراءات الدراسة الميدانية**، تتضمن: **منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، إجراءات التطبيق الأساليب الإحصائية، عرض نتائج الدراسة ومناقشتها؛**

– **خاتمة؛**

– **مقترحات ودراسات مستقبلية؛**

– **قائمة المراجع**، منظمة ومرتبة وفق النظام المعمول به في هذه المجلة.

– تحرر **البحوث النظرية** بحيث تتضمن:

– **مقدمة** تحتوي على عناصر الموضوع.

– **الإشكالية، الفروض، الأهداف، الأهمية، حدود الدراسة، تحديد المصطلحات؛**

– **العرض** (يحتوي التفريع المنهجي: عناصر رئيسية وعناصر فرعية...مرتبة ترتيبا تصاعديا)؛

– **خاتمة** تتضمن نتائج البحث (وليس تلخيصا للبحث)؛

– قائمة المراجع، منظمة ومرتبة وفق النظام المعمول به في هذه المجلة.

10. التنسيق والكتابة: يتبع **القالب** لأكثر تفاصيل، وعموما:

– هوامش إعداد الصفحة تكون: 03 سم على اليمين، و02 سم في باقي الجهات: العلوي، الأيسر، الأسفل.

–يحرر البحث باللغة العربية بخط Simplified Arabic الحجم 14 من برنامج (Word 2010)، وبالخط Times New Roman للبحوث والكتابات باللغة الأجنبية الحجم 12. أما العناوين فبنفس الخط لكن بخط غامق (Bold, Gras).

– تباعد الأسطر 1 سم.

– تنظم العناوين كما يلي:

* العناوين الرئيسية: في وسط الصفحة. حجم الخط 14 غامق.

* العناوين الفرعية: في بداية السطر. حجم الخط 12 غامق.

* العناوين الجزئية: في بداية السطر مع الفقرة. حجم الخط 12 غامق

11. ضرورة مراعاة علامات الوقف والترقيم والمسافات البادئة للفقرات.

12. ضرورة مراعاة الفراغات بين الكلمات وعلامات الوقف:

– يجب أن لا تكون هناك مسافة بين آخر حرف وعلامات الوقف التالية: النقطتين (:)، الفاصلة (،)، الفاصلة المنقوطة (؛) النقطة (.)

– يجب أن لا يكون هناك مسافة بين حرف العطف (و) وأول حرف في الكلمة.

13. عند كتابة الاسم باللاتينية للمؤلف الأجنبي (أو عدة مؤلفين) لا داعي لإعادة كتابة الاسم بالحروف العربية، ولا داعي لكتابة الاسم باللاتينية بين قوسين ( ) أو مزدوجين " ". (مثلا، عندما نكتب: Flavell أو Guichard فتكتب كما هي هكذا ولا داعي لإرفاقها بـــــ: "فلافل" أو "قيشار".

14. الجـــداول:

– التقليل من عدد الجداول قدر الإمكان (يستحسن أن **لا تتجاوز 8** جداول) وترقم ترقيما متسلسلا حسب ورودها في المقال؛

– يكتب العنوان **أعلى** الجدول، أما التحليل والتعليق والملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول؛

– في عنوان الجدول نكتب: **جدول (1) عنوان الجدول** (مع ترك مسافة واحدة بين الجدول ورقمه/ ترك مسافة واحدة بين عنوان الجدول ورقمه)، حجم الخط 12 **(B)** بترك مسافة أعلى وأسفل العنوان. حجم الخط **10** داخل الجدول؛

– يتم كتابة المصدر أسفل الجدول، حجم الخط 10؛

– يتم تنسيق شكل الجدول كما في **المثال التالي**:

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب...

العمود 1	العمود 2	العمود 3	العمود 4
الصف 1	00		
الصف 2			
الصف 3			

(المصدر، إن لزم الأمر)

15. الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية:

– ترقم ترقيما متسلسلا؛

– تكتب عناوينها أسفلها، بالطريقة التالية: **شكل (1) عنوان الشكل**. (مع ترك مسافة واحدة بين الشكل ورقمه/ ترك مسافة واحدة بين عنوان الشكل ورقمه)، حجم الخط 12 **(B)** بترك مسافة أعلى وأسفل العنوان؛

– يتم كتابة المصدر في نفس السطر أو أسفل عنوان الشكل، حجم الخط 10.

– يستحسن أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في صيغة صورة.

16. يجب أن تعتمد الأرقام العربية (1، 2، ...) في كامل المقال.

17. التـــوثيق: يتبع في توثيق المراجع أسلوب **APA** الإصدار السادس (يمكن الاطلاع على الاصدار بالبحث في الأنترنت عن: (APA Style). مع الإشارة بشكل خاص لما يلي:

– في متن البحث:

* يكتب التوثيق بالشكل التالي: (لقب المؤلف، سنة النشر، صفحة الاقتباس) مثال: (ملحم، 2001، 66) بالالتزام بإدراج "**الفاصلة**" بدل أي علامات وقف أخرى، النقطتين، النقطة..

* الآية القرآنية: يشار إليها في المتن فقط:. (اسم السورة، رقم الآية). مثال: (الأعراف، 2)

* الانتباه للتوثيق الثانوي وتوضيحه. مثال للتوثيق الثانوي: (السيد، 2009، 118. ورد في: ملحم، 2001، 66) وفي هذه الحالة يسجل المرجع الخاص بـــ(ملحم، 2001، 66) في قائمة المراجع، وليس المرجع الأول.

– في قائمة المراجع:

– ضرورة التحقق من تطابق المراجع التي ذكرت في المتن وتلك التي في قائمة المراجع، والانتباه لمسألة التوثيق الثانوي.

– ترتيب المراجع هجائيا (أ، ب، ت، ث...) في قائمة واحدة حسب الاسم الأخير للمؤلف، ولا تصنف حسب نوعها (كتب، مجلات، مذكرات...)

– اهمال (ال) التعريف عند الترتيب الهجائي للمراجع باللغة العربية.

– ترتيب قائمة المراجع دون ترقيم متسلسل.

– ترتب المراجع العربية أولا ثم المراجع الأجنبية.

– لا تستخدم في السطر الأول مسافة بادئة، بل تكون في السطر الثاني مسافة بادئة مقدرة بـــ1 سم.

– عناوين الكتب والرسائل الجامعية وأسماء المجلات تكون بخط مائل، وليس بخط غامق أو تحتها خط.

18. أن يحرص الباحث أن يكون المقال مصححا لغويا ومطبعيا.

شروط تسليم وإرسال المقال

19. أن يرسل المقال إلكترونيا عن طريق موقع البوابة الجزائرية للمجلات العلمية، من خلال التسجيل فيه والحصول على حساب شخصي، والدخول لصفحة المجلة عبر الرابط التالي:

http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105

– بالموازاة مع ارسال المقال عبر البوابة؛ **يرسل الباحث تعهدا وإقرارا** حسب نموذج المجلة ويرسله عبر البريد الالكتروني المذكور أسفله.

– ولأي توضيحات وشرح لطريقة التسجيل وارسال المقال عبر البوابة يمكنكم التواصل مع رئيس هيئة التحرير عبر الإيميل التالي: jpes@univ-eloued.dz

عملية التحكيم

20. بعد ارسال الباحث لمقاله عبر البوابة، يتلقى رسالة آلية حول الارسال، ورسالة لتأكيد ارساله هو شخصيا للمقال.
21. تخضع المقالات المرسلة إلى فحص أولي من قبل هيئة التحرير، لتحديد مدى التزامها بشروط النشر، وأهليتها للتحكيم، ويحق لهيئة التحرير عدم قبول نشر مقال دون تقديم الأسباب.
22. بعد قبول المقال للتقييم؛ تقوم هيئة التحرير باختيار محكمين اثنين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال موضوع المقال لتحكيمه وتحديد مدى صلاحيته للنشر، على ألا تقل رتبة المحكم العلمية عن رتبة صاحب المقال؛ ولا يمكن لصاحب المقال سحب مقاله بعد بدء عملية تحكيمه.
23. تتم عملية التحكيم بشكل سرّي، بحيث يتم إرسال المقال خاليا من اسم الباحث/الباحثين أو مكان عمله. و يحق للمجلة إرسال المقال إلى محكم ثالث عندما تستدعي الضرورة ذلك.
24. يأخذ المقال المقبول للنشر دوره في النشر وفق ترتيبه حسب تاريخ قبوله للنشر بصفة نهائية، وترتب المقالات عند نشرها في المجلة وفق اعتبارات فنية لا علاقة لها بمكانة الباحث و/أو المقال.
25. في حالة قبول المقال للنشر وإخطار صاحبه بذلك تعود كل حقوق طبعه ونشره للمجلة، ولا يجوز نشره في أي جهة أخرى ورقيا أو الكترونيا، دون الحصول على إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم النفسية والتربوية.
26. لا يقدم الباحث أي رسوم مقابل تحكيم أو نشر مقاله، ويحصل كل باحث على شهادة بالنشر في المجلة ومستل في حال نشر مقاله بأحد أعداد المجلة.
27. للجنة التحكيم و/أو هيئة التحرير أن تطلب إجراء تعديلات شكلية أو شاملة على البحث قبل إجازة نشره، ويحق لهيئة التحرير إجراء التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع..
28. تحتفظ المجلة بحقها في عدم نشر أي بحث دون إبداء الأسباب، وتعتبر قراراتها نهائية.

المقالات المنشورة في المجلة تعبر على رأي أصحابها فقط، ولا تلزم مجلة العلوم النفسية والتربوية بأي حال، ويتحمل أصحابها وحدهم مسؤولية أي خرق لأخلاقيات البحث العلمي وحقوق الملكية الفكرية.
جميع الحقوق محفوظة لمجلة العلوم النفسية والتربوية

محتويـــات العدد

1	**نموذج لبناء اختبار القراءة و الكتابة لأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (دراسة حالة)** - د. فطيمة دبراسو جامعة بسكرة- الجزائر	8- 24
2	**مفهوم الذات المدرك وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى المعاقين بصريا دراسة ميدانية بمدرسة صغار المكفوفين برج بوعريريج** - أ. عايدة جبراني جامعة المسيلة- الجزائر	25- 50
3	**معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة في كلية التربية جامعة الاسكندرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس** - د. خالد صلاح حنفي محمود جامعة الاسكندرية- مصر	51- 75
4	**فعالية الذات وعلاقتها بقلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج دراسة ميدانية على طلبة الثالثة جامعي والثانية ماستر علوم اجتماعية بجامعة الوادي** - د. منتصر مسعودة جامعة الوادي- الجزائر	76- 93
5	**فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالأردن** - د. رامي علي راشد المشاقبة وزارة التربية والتعليم الأردنية- الأردن	94-119
6	**فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسين مستوى تقدير الذات لدى عينة من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط** - د. الزهرة الأسود - أ. حياة شرقي جامعة الوادي- الجزائر	120- 141
7	**علاقة الوعي الذاتي بالعوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي (5F-Wel) في المجتمع العماني** - أ. أمل الهدابي جامعة "كنت"- أمريكا - أ. خالد الحميدي جامعة نزوى- عمان - أ. سامية الوهيبي جامعة نزوى- عمان - أ. أمينة المبسلي جامعة "شيفيلد"- المملكة المتحدة - أ. عامر الحبسي جامعة نزوى- عمان	142- 167
8	**علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية الثانوي (دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرة مقرة ولاية المسيلة)** - أ. فرحات بن ناصر جامعة المسيلة- الجزائر	168- 188
9	**صراع الأزواج وعلاقته بالوحدة النفسية لدى عضوات هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز** - د. أحمد حسن محمد حراحشة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، السعودية	189- 204
10	**دلالات صدق وثبات الصورة العربية لمقياس الاحتراق النفسي لدى المدرسين في البيئة الجزائرية** - د. مختار بوفرة - أ. عبد الوهاب بن موسى جامعة معسكر- الجزائر	205- 217
11	**دلالات الصدق والثبات للصورة المصرية لدليل كشف الموهبة من إعداد " صلاح مكاوي "** - د. سامية ابريعم جامعة أم البواقي – الجزائر	218- 239
12	**تكييف مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي (MBI-HSS) على الأستاذ الجامعي الجزائري** - د. صباح نصراوي - د. فتيحة بن زروال جامعة أم البواقي- الجزائر	240-256
13	**تقويم اختبارات القبول لمادة الرياضيات بجامعة "إب" في ضوء معايير الاختبار الجيد** - د. محمد أحمد مرشد القواس جامعة إبّ - اليمن	257- 278
14	**تصميم مقياس لمعرفة صعوبة تعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الاغواط** - د. علي عون جامعة الأغواط- الجزائر - أ. كزواي عطا الله جامعة ورقلة- الجزائر	279- 295

15	**بناء، تقنين، وتكييف الاختبارات النفسية في الجزائر: المعوقات، الحلول والبدائل من وجهة نظر أساتذة علم النفس** - د. أسماء بن حليلم - أ. ياسين حبال جامعة سيدي بلعباس- الجزائر - أ. عبد الكريم مأمون جامعة البليدة(2)- الجزائر	296- 314
16	**بناء اختبار تحصيلي لتشخيص صعوبة تعلم الحساب لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من ذوي اضطراب الانتباه** - أ. أسماء لشهب جامعة الوادي- الجزائر	315- 334
17	**بناء مقياس مساهمة بعض مهارات التفاعل الصفي لمدرسي الرياضيات في توجيه أسلوب تعلم تلاميذ التعليم الثانوي** - د. ربيعة جعفور جامعة ورقلة- الجزائر	335-358
18	**بناء أداة لقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي** - أ. حنان دبار جامعة الوادي- الجزائر	359- 374
19	**الممارسات التربوية داخل الصف ومدى صحتها في ضوء المبادئ التربوية** - د. آمنة ياسين جامعة وهران 2- الجزائر	375- 387
20	**القابلية للاستهواء وعلاقتها بالمناخ النفسي الاجتماعي (الايجابي- السلبي) لدى طلبة الجامعة** - د. محمد عباس محمد الجبوري جامعة بغداد- العراق	388- 411
21	**الخصائص السيكومترية ومعايير تفسير النتائج لمقياس الثقة بالنفس من خلال تطبيقه على عينة من طلبة جامعات الوادي- بسكرة- ورقلة** - د. عاتكة غرغوط - د. أحمد جلول جامعة الوادي- الجزائر - أ. ابتسام رزوق جامعة سطيف 2- الجزائر	412- 435
22	**البنية العاملية لمقياس البيئة التعليمية المدرسية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي** - أ. الهاشمي لقوقي جامعة ورقلة- الجزائر - أ. د. منصور بن زاهي جامعة ورقلة- الجزائر	436- 459
23	**استبيان المعتقدات الخرافية الشائعة في الجزائر** - د. مصباح الهلي جامعة الوادي- الجزائر	460- 473

نموذج لبناء اختبار القراءة و الكتابة لأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (دراسة حالة)

د. فطيمة دبراسو*
جامعة بسكرة، الجزائر

استلم بتاريخ: 30-04-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 15-07-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

تعتبر صعوبات القراءة والكتابة من بين أهم الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها الأطفال في المرحلة الابتدائية والتي تؤثر في بقية المواد الدراسية الأخرى، لذا يجب الكشف عنها ومعالجتها بشكل مبكر، وإلا يمكن أن تستمر لمراحل لاحقة. ولتشخيص هذه الصعوبات يحتاج الأخصائي النفسي إلى اختبارات في القراءة و الكتابة للكشف عن أهم مؤشراتها التي تتمثل في الحذف، القلب، الخلط، التكرار.....إلخ.

لذا سوف نحاول في هذه الورقة توضيح أهم الخطوات لبناء اختبار في القراءة والكتابة لأطفال ذوي صعوبات التعلم وكيفية تحليله كميا وكيفيا من خلال دراسة الحالة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم؛ اختبار القراءة والكتابة؛ التلميذ؛ دراسة حالة.

Model for developing a test for children with learning disabilities (case study)

Fatima DEBERASSOU *
University of Biskra. Algeria

Abstract

The difficulties of reading and writing encountered by the learners at the primary school which affect the rest of the other subjects are considered as the major hindrance for teachers. Because, this problem may last for all the learning process and affect all the other skills if not revealed and treated on time. In order to diagnose these difficulties, specialists in psychology need to proceed with tests that may reveal the indicators such as deletion, turning, confusion, repetition…. And thus try to find out remedial work. In this attempt, we shall try to clarify the most important steps for building a test for children with learning disabilities in the reading and the writing skills and how to analyze the results quantitatively as well as qualitatively for the purpose to find out a remedial treatment to get rid of these problems

Keywords: learning disabilities; test for reading and writing; case study.

* **E. Mail :** debarassoufatima@yahoo.fr

مقدمة:

تبدأ عملية تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة والقراءة عادة عندما يلاحظ المدرسون أن بعض الأطفال غير قادرين على الكتابة والقراءة بشكل واضح عند مقارنتهم بالأطفال ممن هم في مثل عمرهم الزمني.

ومن المهم أن يتم التشخيص مبكرا من أجل إحصاء المشكلات التي قد تصاحب الطفل في المستقبل، كما يجب تتبع الطفل طوال فترة تمدرسه من أجل تجنب الفشل.

والكشف لا يتم فقط في المدرسة بل يجب على الأولياء والمحيط أن يشتركوا في هذه المهمة.

الإشكالية:

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولائك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة.

وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم أو الكتابة أو التهجئة، أو الحساب، وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتلف الدماغي البسيط، وعسر الكلام، والحبسة الكلامية النمائية. هذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أساسا إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطراب الانفعالي أو البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي.

وعليه؛ اعتمدنا التعريف السابق الذكر، لأن هذا التعريف قد جمع خصائص وعناصر اتفق عليها معظم الأخصائيين العاملين في هذا الميدان، وهي:

- أن يكون لدى الطفل شكلا من أشكال الانحراف في القدرات في إطار نموه الذاتي.
- أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن إعاقة.
- أن تكون الصعوبة نفسية أو تعلمية.
- أن تكون الصعوبة ذات صفة سلوكية، مثل النطق التفكير وتكوين المفاهيم. (الخطيب، وآخرون، 1997، 77)

إن صعوبة القراءة والكتابة تمثل أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشارا، لذا فإن الأساس في تشخيصهما هي تلك المؤشرات التي أشار إليها الباحثون والعاملون بالميدان ومن أهمها: مؤشرات الحذف، الإبدال، قلب الحروف، تعويض حرف بحرف أو كلمة بأخرى.

ونظرا للنقص الكبير في وجود اختبارات لتشخيص صعوبة القراءة والكتابة في بلادنا، وإن وجدت فهي غير مكيفة على البيئة المحلية، لذا سوف نحاول في هذه الورقة البحثية تقديم نموذج لبناء اختبار لصعوبة القراءة والكتابة لتلاميذ مرحلة السنة الثالثة ابتدائي محاولين توضيح الخطوات وتقديم دراسة حالة لتلميذ يعاني من صعوبة تعلم في القراءة والكتابة، وذلك بطرح التساؤلات التالية:

1- ما هي أهم خطوات بناء اختبار القراءة والكتابة المعد لتلاميذ السنة الثالثة الابتدائي؟

2- كيف يمكن تشخيص صعوبة القراءة والكتابة لتلاميذ مرحلة الثالثة ابتدائي من خلال هذا الاختبار؟

3- ما هي اهم الاقتراحات التي يمكن تقديمها من خلال هذه الدراسة؟

أهمية البحث:

- الاهتمام بفئة من التلاميذ في مرحلة الدراسة الابتدائية التي أجمع المختصين على أنها المرحلة التي تظهر فيها صعوبات التعلم.
- تسليط الضوء من خلال دراسة الحالة على المعاناة النفسية التي يعيشها هؤلاء الأطفال.

أهداف البحث:

- **الاهداف العلمية:**
- الكشف على أهم مؤشرات صعوبة القراءة والكتابة عند تلاميذ مرحلة الثالثة ابتدائي من خلال اختبار القراءة و الكتابة المعد من طرف الباحثة.
- اعداد اختبار لصعوبة القراءة والكتابة، مكيف على البيئة الجزائرية.
- **الأهداف العملية:**
- معرفة الخطوات التي يمر بها بناء اختبار القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية.
- توضيح كيف يمكن لهذا الاختبار الكشف عن صعوبة القراءة والكتابة عن طريق دراسة حالة.

مصطلحات الدراسة:

صعوبة القراءة والكتابة: هي تلك المؤشرات التي تظهر من خلال اختبار القراءة والكتابة المعد من طرف الباحثة، وتتمثل في: الحذف، القلب، الإبدال التعويض...إلخ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل تلميذ في كل من اختبار القراءة والكتابة.

التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة: هم التلاميذ في مرحلة السنة الثالثة ابتدائي والمتمدرسين بصفة عادية، ولا يعانون من إعاقات ذهنية حسية أو حركية.

حدود الدراسة:

تشتمل على حالة واحدة لتلميذ متمدرس بالسنة الثالثة ابتدائي بمدينة بسكرة.

الإطار النظري

تعريف صعوبة القراءة:

إن أصل كلمة "ديسلكسيا" تأتي من اللغة اليونانية "صعوبة مع الكلمات"، وسببها الاختلاف في تركيبة المخ الذي يتعامل مع تحليل اللغة، ويؤثر بالتالي على المهارات المطلوبة للتعلم سواء في القراءة أم في الكتابة أم الإملاء أم الأرقام.

إن الاهتمام بمشكلة القراءة خرج في السنوات الأخيرة من نطاق المدرسة، منذ أن أصبحت المطالعة عنصرا فعالا من عناصر التقدم العلمي، وارتبطت ارتباطا وثيقا بمشكلة المردود والإنتاج. (بني هاني، 2008، 38)

فصعوبة القراءة ناتجة عن وجود خلل وظيفي. أي أن الديسلكسيا هي: صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية. أو هي قصور في القدرة على القراءة أو عجز جزئي عنها، ويرتبط في الغالب باختلال وظيفي للمخ، أو بالتلف الدماغي المخي البسيط ويعجز المصاب بهذه الحالة عن فهم ما يقرأه بوضوح.

يعرفه "Frierson (1967) بأنها عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية، وقدمت "الجمعية العالمية للديسليكسيا" (2003) تعريفا إجرائيا محددا بطريقة علمية: "الديسلكسيا هي صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، وتتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات أو التهجئة السيئة، وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي (الصوتي) للغة، والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات والخبرات عند الأفراد".

كما تعرف على أنها أحد أكثر أنواع صعوبات التعلم النوعية انتشارا، فهي اضطرب نمائي لغوي يؤثر في قدرة الفرد على اكتساب مهارات قراءة الكلمة المفردة، وبمعنى أخر التعرف على الكلمات التي يعاني صاحبها من مشكلات الاستدعاء الآلي للكلمات، ولذلك فإن لديه صعوبة في الإملاء. ويتميز الطفل بعجز قدرته على تمييز الرموز المطبوعة وفهم الكلمات والقواعد وتمييز الأصوات وعلاقتها بالكلام وتخزين المعلومات في الذاكرة، واسترجاعها في الوقت المطلوب.

تعد صعوبة القراءة كصعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب آلياتها عند التلاميذ ذوي الذكاء العادي المتمدرسين، والذين ليست لديهم أية اضطرابات حسية أو نفسية، ويتميزون بخلط أو عكس الحروف والمقاطع اللفظية للكلمات. (بن عيسى، 1993، 293)

تعريف صعوبة الكتابة:

يشير (Greeg, 1991) إلى أن "مايكليست" كان أول من استخدم مصطلح صعوبة الكتابة (Dysgraphia) ليشير فقط إلى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه الحالات فإن صعوبة الكتابة تحدث نتيجة اضطراب أو خلل في الصورة الذهنية للكلمة والنظام الحركي، وتتكون كلمة (Dysgraphia) اللاتينية الأصل من مقطعين هما:

(Dys): وتعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة،

(Graphia): وتعني عملية الكتابة.

ويصبح المعنى الاصطلاحي لهذه الكلمة هو: صعوبة وقصور أو عجز الكتابة. وهي إحدى أنواع صعوبات التعلم إن لم تكن إلى جانب القراءة.

تشير الدراسات والبحوث إلى أن معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في مهارة الكتابة، ويحتاجون إلى توجيهات وتعليمات تدريسية مباشرة كي تتحسن لديهم هذه المهارات. ويقصد بصعوبة الكتابة: عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار، من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة بالحروف و الكلمات...

كما تعرف صعوبة الكتابة على أنها خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

هناك تعريفات عدة حول المشكل من بينها: أن صعوبة الكتابة هي اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينها، فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها، ونعني برسم الحروف: تقليد الأشكال دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجه المكاني له. فصعوبة الكتابة هي عدم التكامل بين البصر والحركة وتشمل صعوبة الكتابة، التعبير الكتابي، التهجئة، الكتابة. (السعيدي، 2009، 33)

نخلص إلى أن صعوبة الكتابة هي ضعف القدرة على الكتابة التي قد تظهر في صورة الكتابة بسرعة غير عادية أو كتابة الكلمات خطأ، أو حذف بعض الكلمات أو بعض حروفها.

أعراض صعوبات القراءة والكتابة:

1- **أعراض صعوبة القراءة:** تعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشارا بين تلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، حيث تشمل هذه الصعوبات ما يلي:

- ضعف التمييز السمعي.
- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.
- قراءة الجملة بطريقة بطيئة: كلمة / كلمة.
- ضعف التمييز بين أحرف العلة، فقد يقرأ كلمة: "فول" فيقول "فيل".
- ضعف التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما، والمختلفة لفظا مثل: (ع/ غ) أو (ج/ ح/ خ).
- ضعف التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا، والمختلفة رسما مثل: (ك/ ق) أو(ت/ د/ ظ/ و....).
- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها، فمثلا: قد يقرأ كلمة "العالية" بدلا من "المرتفعة".
- إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر مثل: "غسلت الأم الثياب" فيقرأها "غسلت الأم..... غسلت الأم الثياب".
- تكون نسبة ذكاء هذا التلميذ عند المتوسط، أو أعلى من المتوسط.
- مشاعر الفشل وعدم الأمان وفقدان الثقة بالنفس. وهناك بعض المظاهر أو الأعراض الإضافية التي يجب ذكرها والتي تظهر بوضوح خاصة في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى، وهي:

- **التعرف الخاطئ على الكلمة:** وتشمل:
- الفشل في استخدام سياق الكلام للتعرف على المعنى.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
- قصور المعرفة بالعناصر البنائية والبصرية والصوتية للكلمة.
- قصور القدرة على المزج السمعي والبصري.
- الإفراط في التحليل.
- عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر.
- **القراءة في اتجاه خاطئ:** وتشمل:
- الخلط في ترتيب الكلمات وتبديل مواضيعها في الجملة.
- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد.
- **القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب و الفهم:** ويشمل:
- عدم فهم معنى الجملة.
- القصور في تذوق النص وإدراك تنظيم الفقرة.
- **صعوبة التمييز بين الرموز:** وتشمل:
- التمييز بين الحركات القصيرة (التشكيل) والطويلة (حرف العلة).
- تمييز الحروف المشدودة عن غيرها، والفرق بين اللام الشمسية والقمرية.
- تمييز التنوين وهمزات الوصل والقطع.
- التمييز بين الهاء والتاء المربوطة والتاء المبسوطة.
- **صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة:** وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة. يتميز إيقاع القراءة عند التلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة بالتردد والتقطع والبداية تكون عبارة عن مقطع خال من الدقة والنص يقرأ بنغمة خاصة ويكون خال من المعنى. كثيرا ما تصاحب صعوبة القراءة صعوبة مماثلة في الكتابة، حيث تظهر فيها نفس أنماط الخطأ. (باي، 2002، 86)

2- **أعراض صعوبة الكتابة:** يشير (Gerard, 1974) إلى أن: "صعوبات تعلم الكتابة قد تظهر في تشوه شكل الحروف أو تباعد أحجامها والمسافات بين الكلمات، وتمايل سطور الكتابة وتباعد درجات الضغط على القلم أثناء الكتابة".

كما نجد في صعوبات الكتابة العديد من الأعراض أو المظاهر التي يتميز بها التلاميذ في المرحلة الابتدائية منها:

- عكس كتابة الحروف.
- إهمال النقاط على الحروف أو عدم وضعها.
- إضافة حرف على كلمة أو إضافة كلمة إلى جملة غير ضرورية.

- صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة.
- كتابة بطيئة جدا، وتشوه شكل الحرف واتجاهه، و مكان الورقة والسطر.
- الورقة غير نظيفة واستخدام الممحاة بكثرة أثناء الكتابة.
- الإجابات الكتابية لديه قصيرة جدا.
- وضع اليد والذراع والجسم تجاه الورقة للكتابة عليها.
- وجود فراغات بين الأحرف والكلمات متنافرة.
- نسخ غير صحيح من السبورة وإدارة الرأس عند القيام بالنسخ.
- حروف ذات حجم كبير جدا، أو صغير جدا، أو غير ثابتة الحجم.
- نقص أو قصور الطلاقة في الكتابة.
- يمسك القلم بصورة خاطئة.
- يواجه صعوبة في استخلاص الأفكار من النص.
- يجعل العيون قريبة من الورقة عند الكتابة.
- الحاجة لوقت طويل وبصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
- الأصابع تقترب بشدة من سن القلم.
- اضطرابات في محاذاة الأحرف.
- تكون نسبة ذكاء هذا الطفل عند متوسط أو أعلى من المتوسط. (حولة، 2009، 39)

التشخيص:

1-التشخيص الرسمي لصعوبات القراءة والكتابة: ويقوم به الخبراء والأخصائيون ويشمل: الفحص الطبي العصبي بمعرفة الأطباء والفحص النفسي للقدرات العقلية والميول القرائية وسمات الشخصية من قبل الأخصائيين النفسانيين، والبحث الاجتماعي للبيئة المحيطة للتعلم في الأسرة والفصل والحي بمعرفة الأخصائيين الاجتماعيين والتشخيص التربوي لمظاهر ودرجات وأنواع صعوبات القراءة والكتابة، ويتم تشخيص هذه الصعوبات عن طريق مجموعة من الاختبارات.

أ- **الاختبارات_جماعية المرجع**: وتستخدم في مقارنة درجات التلميذ الذي يتم اختباره بدرجات المجموعة التي يتم تقنين الاختبار عليها.

ب- الاختبارات محكية المرجع: وتهدف أساسا إلى رصد إمكانية أداء التلميذ على مستوى معين كمحك لكفاءة أداءه في القراءة والكتابة. فبينما يركز الاختبار المعياري المرجع على الأداء النسبي للفرد في لاختبار، فإن الاختبار محكي المرجع يسعى إلى أن يحدد أداء الفرد فيما يتعلق بالاختبار نفسه، أي بشكل مطلق، أي بينما ينسب الاختبار معياري المرجع أداء الفرد غلى جماعة معيارية، فإن الاختبار محكي المرجع ينسب أداء الفرد إلى مجموعة من المحكات السلوكية، وتوضح العبارة الآتية هذا النوع من المحك: تستطيع هدى طباعة 4 كلمة في الدقيقة

على الآلة الكاتبة مع لا يزيد على خطأين، أي أننا هنا نفسر تحصيل المتعلم في ضوء نوع السلوك أو الأداء. (أبو الديار، 2012، 77)

ج- الاختبارات المسحية: تهدف إلى جمع المعلومات حول النمو القرائي والكتابي العام للطفل في مهارات الكتابة والقراءة الفردية. (البطاينة وآخرون، 2007، 257)

2- التشخيص غير الرسمي: يرى التربويون أن التشخيص الرسمي يستلزم العديد من الدراسات والفحوصات والاختبارات ويستغرق وقتا ومالا وجهدا، لذا يقترحون بدل التشخيص الرسمي غير الرسمي، والذي يقوم به المعلم داخل الفصل حيث يتميز بالخصائص التالية:

- يمثل عينة كبيرة من سلوك القراءة والكتابة في حياة التلميذ الذي يتضح أمام المعلم أثناء مهام التدريس والنشاط والتقويم داخل الفصل وخارجه.
- يعطى فترة زمنية طويلة من نشاط القراءة والكتابة على مدار العام الدراسي.
- يمكن استخدامه خلال عمليات التدريس اليومي ومناشطه. من بين هذه الاختبارات اختبارات القراءة الجهرية، حيث يتم اختيار نص من مستوى عمر الطفل ويكون غير مألوف بالنسبة إليه ويقوم التلميذ بقراءته قراءة جهرية، والمعلم يستمع إليه ويدون ملاحظاته، ويكتب الكلمات التي قرأها التلميذ قراءة خاطئة. وبعد ذلك يقوم المعلم بعدّ هذه الأخطاء وتصنيفها مثل أخطاء الإبدال الحذف، الإضافة، التوقف، أو قراءة كلمة معكوسة. (البطاينة وآخرون، 2005، 146)

كما يمكن تشخيص صعوبات الكتابة بتقييم اليد المفضلة في الكتابة وتقييم الأخطاء، فقد أشار (Lewis & Lewis, 1965) و (Wiederholt et al, 1978) إلى أنه يمكن تقييم الأخطاء في الكتابة من خلال المهارات الفرعية التي تتضمن: تقييم الخطوط في الكتابة من حيث الانحناء والميل والاستقامة، وشكل وحجم واستقامة الحروف والكلمات وإكمالها والفراغات بينها، علاوة على وضع الجسم وطريقة الإمساك والضغط على القلم أثناء الكتابة. (كامل، 1996، 70)

الدراسة الميدانية

منهج الدراسة.

اعتمدت الباحثة على المنهج الاكلينيكي لأنه الأنسب في دراسة الحالة.

حالات الدراسة:

اشتملت حالة البحث على تلميذ من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، يبلغ من العمر8 سنوات حيث اعتمد في تشخيصه الشروط التالية:

- ترشيح المعلمين: بعد أن قدمت الباحثة للمعلمين شرحا حول الخصائص التي يجب أن تتوفر في الحالة.
- أن لا يعاني من أية إعاقة عقلية، حسية أو حركية.

- أن يكون متمدرسا بطريقة مستمرة.
- أن يعاني من صعوبة القراءة المصاحبة لصعوبة الكتابة، وتظهر لديه الأعراض التالية وتكون بصفة مستمرة ومتكررة.
- حذف حرف أو لفظ أو كلمة أثناء الكتابة والقراءة.
- إبدال بعض الكلمات بأخرى تحمل نفس المعنى.
- عكس أو قلب في الحروف أو الكلمات أو الأرقام.
- صعوبة التمييز بين الأحرف والكلمات المتشابهة نطقا أو شكلا.
- أن يعاني من صعوبة القراءة والكتابة البطيئة والرديئة.
- إضافة كلمات أو حروف أثناء القراءة أو الكتابة.

تاريخ الحالة:

حتى تكون الدراسة شاملة وحتى يتسنى لنا سدّ الفجوات التي قد تظهر في معطيات المقابلة والملاحظة العيادية.

الملفات الصحية: تم الاطلاع على الملفات الصحية لحالة الدراسة لاستبعاد أية إعاقات عقلية، حسية أو حركية.

السجلات الدراسية: تم الاطلاع على كراريس التلميذ(كراس القسم، كراس الامتحان، دفتر المعلم الخاص بمعدلات التلاميذ في اللغة العربية) وهدا للتأكد أكثر من وجود أعراض صعوبة القراءة والكتابة والمتمثلة في الحذف، الإبدال، القلب، الاضافة.. إلخ.

أدوات الدراسة:

الملاحظة الاكلينيكية: قامت الباحثة بملاحظة الحالة داخل القسم وأثناء القراءة والكتابة في حصة اللغة العربية، وذلك اثناء حضورها في حصص اللغة العربية.

المقابلة العيادية نصف الموجهة: اتبعت هذه المقابلات مع الأمهات، المعلمين، وحالات الدراسة وذلك للحصول على ما أمكن من معلومات صحيحة، والتقليل من ظاهرة المقاومة وتعود الحالات على الباحثة وبناء علاقة ثقة.

اختبار صعوبة القراءة والكتابة: اعتمدت الباحثة في تصميم اختبار القراءة والكتابة على الكتاب المدرسي المقرر وزاريا للسنة الثالثة ابتدائي، حيث اختارت نصين، أحدهما لاختبار القراءة والثاني لاختبار الكتابة(الإملاء)، وهذا بهدف تقييم اكتساب الأطفال لأشكال مختلف الحروف وكيفية تحقيقها اعتمادا على الذاكرة.

اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- الاعتماد على ملاحظات المعلمين لأهم أخطاء التلاميذ أثناء القراءة والكتابة.
- إطلاع الباحثة على نوعية كتابة التلاميذ ورصد أهم الأخطاء التي تميز صعوبة الكتابة.

- دراسة للنصوص القرائية الخاصة بالسنة الثالثة ابتدائي مراعية في ذلك:
  * مضمون النص.
  * طول النص.(مكون من سطرين لنص القراءة والإملاء)
  * احتواء النصوص المختارة على أغلب الحروف الأبجدية.
- روعيت البساطة والسهولة والوضوح.
- كما روعيت أن تكون النصوص غير مألوفة حتى لا تتأثر بالحفظ الأصم لها.
- موافقة المعلمين على النصوص المختارة.

أ- وسائل اختبار الكتابة(الإملاء): يجرى الاختبار داخل القسم حيث يجب توفر: قلم جاف، ورقة مسطّرة للكتابة نظرا لتعود التلاميذ عليها. كما روعي كتابة الاسم واللقب من طرف الحالات.

ب- التعليمات: تقدم الباحثة التعليمة التالية: "سوف نقوم الآن بنشاط نريد من خلاله التعرف على كتابتكم –أكتبوا أحسن ما يمكن". والنص بعنوان: قوس قزح، حيث تقوم الباحثة بإملاء النص على الأطفال.

وفي القراءة نطلب من الطفل قراءة النص بعنوان: "الأشجار والعصفور الصغير" من الكتاب المدرسي. وقد تم إجراء الامتحان بصورة جيدة في جو حماسي من طرف التلاميذ، وهذا لتعودهم على الباحثة التي كانت تتردد عليهم طول مدة الدراسة الميدانية.

2-تصحيح اختبار القراءة والكتابة:

أ-تصحيح القراءة: يتم رصد أهم مظاهر صعوبة القراءة من خلال المؤشرات التالية: الحذف الإبدال، القلب، الإضافة، التكرار، الخلط. وهذه الأخطاء تشمل الحروف أو الكلمات.

ب-تصحيح الإملاء: حصر نفس الأعراض التي تظهر في القراءة، وهذا استنادا على ما لاحظته الباحثة على كتابة وقراءة الحالات في القسم أثناء حضورها الحصص، وكذلك من المعلومات التي استقيناها من المقابلات نصف الموجهة مع المعلمين.

والهدف من هذا الاختبار ليس قياس القدرة القرائية عند هؤلاء التلاميذ أكثر مما هو رصد بعض أهم مظاهر ومؤشرات صعوبة القراءة والكتابة التي تظهر متكررة عند هذه الحالات.

اعتمدت الباحثة على الطريقة التالية:

- تعطى الدرجة (0) في حالة انعدام وجود أي مؤشر لصعوبة القراءة أو الكتابة.
- إعطاء درجة (1) في حالة وجود خطأ واحد أو مؤشر من مؤشرات صعوبة القراءة أو الكتابة لكل اختبار على حدة، وفي هذه الحالة تصنف الصعوبة على أنها خفيفة.
- في حالة وجود خطأين من مؤشرات صعوبات القراءة أو الكتابة تصنف الصعوبة على أنها متوسطة.
- في حالة حصول الحالة على 3 درجات أو أكثر في كل مقياس على حدا تصنف الصعوبة على أنها شديدة.

أي كلما كان مجموع التكرارت حول وجود مؤشرات وأعراض صعوبة القراءة والكتابة أكثر كلما دلّ على أن الحالة تعاني من صعوبات أكثر شدة، وكلما كان مجموع تكرارتها أقل؛ كانت الصعوبة أقل شدة، وكلما انعدمت هذه الأعراض هذا يدل على عدم وجود الصعوبة مطلقا.

اتبعت الباحثة هذه الطريقة بناء على التراث النظري الذي اطلعت عليه، سواء دراسات أجنبية، ودراسات محلية خاصة برسائل دكتوراه.

-**صدق الاختبار:** لقد تم عرض اختبار القراءة والكتابة على مجموعة من مدرسي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، ممن لديهم خبرة كافية للحكم على صدق الاختبار وطلب منهم تحكيم اختبار القراءة والكتابة ومدى ملائمة النصوص المختار وخاصة أنه من النصوص غير المألوفة للتلاميذ، كذلك من حيث طول الفقرة المختارة وطريقة التصحيح. بعد استطلاع أراء السادة المحكمّين كانت النتائج كما يمثله الجدول التالي:

جدول (1) نسب اتفاق المحكّمين حول اختبار القراءة والكتابة

اختبار القراءة	المحكمين		نسبة الموافقة
	العدد	الموافقين	
ملائمة النص المختار للقدرة القرائية لتلاميذ 3 ابتدائي	11	11	%100
ملائمة طول النص لتشخيص صعوبة القراءة لتلاميذ 3 ابتدائي	11	11	%100
دلالة المؤشرات الموضوعة في تشخيص صعوبة القراءة لدى تلاميذ 3 ابتدائي المتمثلة في: (الحذف، الإبدال، الإضافة، التكرار، القلب)	11	10	%90.9
ملائمة طريقة تصحيح الاختبار	11	10	%90.9
اختبار الكتابة			
ملائمة النص المختار للقدرة الكتابية لتلاميذ 3 ابتدائي	11	11	%100
ملائمة طول النص لتشخيص صعوبة القراءة لتلاميذ 3 ابتدائي	11	11	%100
دلالة المؤشرات الموضوعة في تشخيص صعوبة القراءة لدى تلاميذ 3 ابتدائي المتمثلة في: (الحذف، الإبدال، الإضافة، الخلط، القلب)	11	10	%90.9
ملائمة الإملاء لتشخيص صعوبة الكتابة	11	11	% 100
ملائمة الإملاء لتشخيص قدرة الطفل على التذكر	11	9	%81.8
ملائمة طريقة تصحيح الاختبار	11	10	%90.9

عموما، فقد صادق أغلب السادة المحكمين على اختبار القراءة والكتابة الموجه لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي الذين يعانون من صعوبات القراءة والكتابة، إذ تراوحت النسبة بين 81.8 و100% .

نشير هنا إلى أننا قدمنا هذه النصوص المختارة إلى تلاميذ السنة الثالثة الذين لا يعانون من صعوبات القراءة أو الكتابة فكانت نتائجهم جد إيجابية و لم يجدوا أية صعوبة، مما يزيد في مصداقية هذه النصوص.

صدق المحك: طبق الاختبار المحك (معدل التلاميذ في اللغة العربية ودراجتهم في اختبار القراءة والكتابة) وقد تبين لنا أن هناك ارتباطا بين معدل التلاميذ في اللغة العربية ودرجاتهم في اختبار القراءة والكتابة عند مستوى الدلالة 0.05.

-**ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات اختبار القراءة والكتابة بإعادة تطبيق النصوص المختارة الخاصة بالقراءة والكتابة (الإملاء) على عينة من التلاميذ الذين ظهرت لديهم مؤشرات عسر القراءة والكتابة

من خلال ترشيحات معلميهم وملاحظة الباحثة لنوعية كتابتهم و قراءتهم في القسم. وتم ذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني. يوضح الجدول التالي معامل هذا الارتباط.

جدول (2) الارتباط بين نتائج تطبيق وإعادة تطبيق إخبار القراءة (الأشجار والعصفور الصغير) لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

أبعاد الاختبار	معامل الارتباط "ر" بين التطبيق الأول و الثاني	مستوى الدلالة
الحذف	0.71	0.01
الإضافة	0.93	0.01
الإبدال	0.85	0.01
القلب	0.55	0.05
التكرار	0.65	0.01

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين تكرارات تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه مرتفعة وذات دلالة مقبولة حيث تتراوح بين مستوى 0.01 و0.05، وهذا يدل على أن اختبار القراءة الموجه إلى تلاميذ السنة الثالثة له قدر مناسب من الثبات.

جدول (3) الارتباط بين نتائج تطبيق وإعادة تطبيق اختبار الكتابة (الإملاء)(قوس قزح) لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

أبعاد الاختبار	معامل الارتباط "ر" بين التطبيق الأول و الثاني	مستوى الدلالة
الحذف	0.70	0.05
الإضافة	0.82	0.01
الإبدال	0.82	0.01
القلب	0.64	0.05
الخلط	0.79	0.01

يتضح من الجدول أن الارتباط بين نتائج تطبيق وإعادة تطبيق اختبار الكتابة الموجه إلى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي مقبول وذو دلالة إحصائية تتراوح من 0.01 إلى 0.05.

تقديم الحالة:

الحالة تلميذ عمره 8 سنوات يدرس بالسنة الثالثة ابتدائي، غير معيد لأي سنة دراسية، ظروفه العائلية متوسطة، نموه عادي من كل الجوانب، لا يعاني من إعاقة حسية أو حركية أو اضطراب لغوي ظروفه العائلية متوسطة، لا توجد صعوبة قراءة وكتابة في الأسرة، لا يعاني من أي اضطرابات نفسية، نسبة ذكائه متوسطة قدرت بـــ 100 درجة.

تعاني الحالة من صعوبة القراءة والكتابة والتي ظهرت من خلال الدرجات المتدنية على اختبار القراءة والكتابة، إذ ظهرت عليه المؤشرات التالية (الحذف، الإضافة، الإبدال...) كما ظهرت هذه الصعوبات من خلال الاطلاع على معدّل التلميذ في مادة اللغة العربية، حيث كان ضعيفا؛ أقل من المتوسط (4.5)، وكذالك من خلال المقابلة مع المعلمة التي أكدت لنا الصعوبة الكبيرة التي تجدها

الحالة أثناء القراءة والكتابة ونوعية الأخطاء الخاصة والمتكرّرة التي ترتكبها، والتي تعتبر كلها مؤشرات لوجود صعوبة القراءة والكتابة بالإضافة إلى الملاحظة المباشرة للباحثة لنوعية الأخطاء أثناء القراءة والكتابة في القسم، وكذلك من خلال كراسات الحالة (كراس القسم وكراس المحاولات).

كما يظهر على الحالة أيضا اضطراب الإفراط في الحركة، والذي يميّز الكثير من أطفال صعوبات التعلم، وتم التعرف على ذلك من خلال المقابلة مع الأم والمعلمة، وملاحظة الباحثة للحالة في القسم وأثناء أوقات الراحة وفي الساحة تأكد لنا وجود هذه الاضطراب من خلال الأعراض والمؤشرات الواضحة؛ مثل الحركة الزائدة في القسم، الانتقال من صف إلى أخر ومقاطعة المعلمة أثناء حديثها، طلب كثرة الخروج إلى الاستراحة، التكلم في القسم بدون طلب الإذن من المعلمة، رفع الإصبع دون تكملة السؤال، صعوبة تتبع التعليمات وعدم الانتباه.

ومن خلال المقابلة مع الحالة يظهر بأنه واعي بهذا الاضطراب ويعاني منه خاصة عند قوله (راجع دروسك يا حمار) أو عند ما يقول (كي ما نعرفش نقرا يضحكو عليا صحابي) و كذلك الحالة تعاني من التهميش في القسم فهو يجلس في الصف الأخير مع زميل له يعاني أيضا من صعوبة القراءة والكتابة.

ومن هنا سوف نقدم نتائج اختبار القراءة والكتابة على الحالة.

نتائج اختبار القراءة والكتابة:

جدول (4) نتائج اختبار القراءة للحالة

حذف		إضافة		إبدال		قلب	
الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ
الأيام	أيام	شديد	شديدن	عصفور	طير	الطيران	الطريان
كان	كن	حارة	حارّرة	قدم	يقوم	جناحه	حناجه
العصافير	عصافير	أشجار	أشجارن	/	/	نحو	حون

تحليل النتائج: يظهر من خلال جدول (4) وجود أعراض ومؤشرات صعوبة القراءة عند الحالة و بطريقة جد متكررة، حيث ظهرت عنده نفس التكرارات في أخطاء الحذف، الإضافة، القلب وبتكرار أقل مؤشر الإبدال، و هذا ما يؤكد وجود صعوبة القراءة عند الحالة و بدرجة شديدة.

جدول (5) نتائج اختبار الكتابة للحالة

حذف		إضافة		إبدال		الخلط		قلب حرف أو كلمة	
الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ
يحكى	حكى	رماديا	رمادين	حزينة	خزينة	رماديا	زماديا	تغني	تنغي
قديم	قدم	واحد	واحدن	قوس	قوص	/	/	صفحة	صحفة
الزمان	زمن	/	/	/	/	/	/	/	/
كانت	كان	/	/	/	/	/	/	/	/
أعشاشها	عشها	/	/	/	/	/	/	/	/
رأت	رأ	/	/	/	/	/	/	/	/
ريشها	رشها	/	/	/	/	/	/	/	/

تحليل النتائج: يتبين لنا من خلال جدول(5) وجود أعراض صعوبة الكتابة عند الحالة من أهمها أخطاء الحذف ثم تليها الإضافة، الإبدال، القلب ثم الخلط.

وبالرجوع إلى مجموع الأخطاء المرتكبة من طرف الحالة على اختبار الكتابة نجده يعاني من صعوبة شديدة فيها، وبالتالي الحالة تعاني من صعوبة الكتابة أشد من صعوبة القراءة.

نتائج الدراسة:

استنادا إلى نتائج الدراسة نلاحظ أن الاختبار الذي مرّ بخطوات متعددة في بنائه ابتدء بالدراسات النظرية المعتمد عليها، وكذلك في اختيار النص المناسب للتلاميذ من حيث طوله، سهولته واحتوائه على الحروف الأبجدية، وطريقة تصحيحه من خلال الدرجات وانتهاء بالتحليل الكمي والكيفي، حيث استطاع تشخيص صعوبة القراءة والكتابة للحالة، وذلك من خلال الكشف عن أهم مؤشرات صعوبة القراءة والكتابة في مرحلة الثالثة ابتدائي، بالإضافة إلى دراسة الحالة التي بينت لنا من خلال المقابلة والملاحظة العيادية، والاطلاع على السجلات بالإضافة إلى الاختبار حيث أعطتنا تحليل شامل للحالة، والذي بين لنا أن هذه الصعوبات تظهر في سن مبكرة، وحتى قبل دخول الطفل إلى المدرسة، لكننا لا يمكن اكتشافها إلا في المرحلة الابتدائية، وخاصة مرحلة الثالثة ابتدائي.

كما أنه من خلال هذه الدراسة تبين لنا بأنه لا توجد اختبارات كافية مكيفة على البيئة الجزائرية، وأن صعوبات التعلم مصطلح غير مفهوم كفاية من طرف المعلمين، إذ أنهم يخلطون بينه وبين التأخر الدراسي ومشكلات دراسية أخرى عند الأطفال، والذي يعرض التلاميذ إلى نعت المعلمين لهم بصفات جارحة مثل الحمار، الغبي ...إلخ ما يؤدي إلى سخرية زملائهم، وبالتالي النفور من المدرسة وإصابتهم باضطرابات نفسية وسلوكية.

يجب عند دراسة هذه الصعوبات استخدام وسائل وأدوات متعددة للوصول إلى التشخيص الدقيق لها.

ونظرا لوجود هذه الصعوبات بكثرة في مدارسنا؛ فإننا نقترح الطرق العلاجية التي يقترحها المختصون فيما يخص صعوبات القراءة والكتابة والتي تتمثل في ما يلي:

- بالنسبة اللام الشمسية واللام القمرية: توضيح سبب عدم نطقنا لصوت اللام في بعض الكلمات، وذلك باستخدام كلمات بسيطة قريبة من فهم واستيعاب الطالب.
- يعرض المدرس على الطالب كلمات من كتاب تعليم القراءة تبدأ "بأل" القمرية ويطلب منه كتابتها مع وضع علامة السكون فوق حرف اللام.
- يعرض المدرس على الطالب مجموعة من الصور تمثل كلمات تبدأ باللام القمرية ويطلب منه توصيل هذه الكلمات بصورة للقمر تكون في وسط الصفحة.
- تكليف الطالب بكتابة كلمات تبدأ باللام القمرية – أسماء لأشياء مألوفة من البيت أو المدرسة وقراءتها.
- تعاد نفس خطوات التدريب مع اللام الشمسية، و من المهم هذا التأكيد على كتابة هذه اللام وعدم نطقها.
- كتابة الكلمات التي تحتوي على اللام الشمسية بوضع علامة الشدة على الحرف الذي يلي حرف اللام، ثم التدريب على قراءة هذه الكلمات.
- وضع مجموعة من الكلمات بعضها يحتوي على اللام الشمسية وتدريب الطالب على وصل هذه الكلمات بصورة للشمس تكون وسط الصفحة، ثم قراءة هذه الكلمات.
- وضع مجموعة من الكلمات تحتوي على اللام الشمسية وأخرى تحتوي على اللام القمرية وتكليف الطالب بتوزيع هذه الكلمات على قائمتين بوضع على أعلى القائمة الأولى صورة شمس وصورة قمر على أعلى القائمة الثانية، ثم يدرب الطفل على قراءة المجموعتين بعد أن يتم توزيعهما بشكل صحيح. (السرطاوي، وآخرون، 2009، 192)

وبالنسبة لعلاج مصاعب بين التاء والهاء في نهاية الكلمة نجد:

- توضيح الاختلاف بين الحرفين بكلمات بسيطة وقريبة للمستوى اللغوي للطفل.
- استخراج مجموعة من الكلمات تحتوي على الهاء في نهاية الكلمة من كتاب تعليم القراءة.
- تدريب الطفل على نسخ هذه الكلمات ثم قراءتها.
- يطلب المدرس من الطفل كتابة كلمات من الذاكرة تحتوي على الهاء في نهاية الكلمة، وإجراء مراجعة لهذه الكلمات قبل قراءتها. يتم الاستمرار في هذا التدريب حتى يتمكن الطفل من كتابة مجموعة من الكلمات تنتهي بحرف هاء دون أخطاء.

تعاد نفس الخطوات مع التاء المربوطة، ومن المهم هنا تدريب الطفل على ملاحظة الاختلاف في الشكل بين التاء المربوطة (وجود النقاط فوق الحرف) والهاء (عدم وجود النقاط)، ومن المفيد هنا إبراز النقاط بلون مختلف عن الحرف نفسه.

خاتمة:

نستخلص من هذه البحث أن الأطفال ذوي صعوبة القراءة والكتابة يتميزون بذكاء عادي بدون أي إعاقات حسية أو عجز حركي راجع إلى أسباب عضوية، يتمدرسون بصفة عادية، كما أن صعوبة القراءة والكتابة تعتبر أيضا من بين الاضطرابات اللغوية حيث تتطلب مهارات كفاءة اللغة الشفهية والاستقبالية والكتابة اليدوية والتهجئة.

كما لاحظنا أن صعوبة الكتابة قد تكون مصاحبة لصعوبة القراءة وتشتركان من حيث الأعراض، الأسباب والعوامل المؤدية إليهما، كما تتبع في تشخيصهما طرق رسمية وغير رسمية وهذا من أجل التشخيص المبكر الذي يحتاج إلى إشراك المعلم والمختص النفسي والأرطفوني والتربوي والمصحح النفس حركي لإيجاد استراتيجية علاجية مناسبة لكل حالة.

المقترحات:

- بناء المزيد من اختبارات صعوبة القراءة والكتابة وتكون مكيفة على البيئة الجزائرية.
- تكثيف البحوث والدراسات في مجال صعوبات التعلم.
- تزويد المؤسسات التربوية خاصة المدارس الابتدائية بأخصائيين نفسانيين، وتدريبهم على بناء وتطبيق الاختبارات للكشف المبكر على صعوبات التعلم.
- الاهتمام بالتلاميذ من ذوي هذه الصعوبات حتى لا يتسربوا من المدارس في سن مبكرة.
- تحسيس المعلمين بهذه الصعوبات الموجودة في مدارسنا، و تزويدهم بالمعلومات الضرورية عنها لمساعدة هؤلاء الأطفال (التلاميذ) من خلال توجيههم إلى المختصين.
- وضع هؤلاء التلاميذ في فصول خاصة وتدريسهم من طرف معلمين مختصين في صعوبات التعلم.

المراجع

أبو الديار، مسعد(2012). *القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم*. الكويت: سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل.الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.

باي، حورية(2002). *علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة عند أطفال المدارس العادية*. دبي- الامارات: دار القلم للنشر والتوزيع.

البطاينة، أسامة محمد وآخرون(2005) *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بن عيسى، حنفي(1993). *محاضرات في علم النفس اللغوي* **ط**4. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

حولة، محمد(2009). *الارطوفونيا (علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت)*. الاردن: دار هومة للطبع والنشر والتوزيع، عمان-الاردن.

الخطيب، جمال وآخرون(1997). *المدخل إلى التربية الخاصة*. العين- دولة الامارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

السرطاوي، عبد العزيز وآخرون(2009). *تشخيص صعوبات القراءة و علاجها*. الاردن: دار وائل للنشر.

السعيدي، احمد(2009). *مدخل إلى الديسلكسيا (برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة)*.

عبد بني هاني، وليد(2008). *صعوبات التعلم (أنشطة تطبيقية وطرق عملية لمعالجة صعوبات التعلم)*. عمان: دار عالم للثقافة.

كامل، محمد علي(1996). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة*. مصر: مكتبة النهضة المصرية.

مفهوم الذات المدرك وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى المعاقين بصريا

دراسة ميدانية بمدرسة صغار المكفوفين برج بوعريريج

أ. عايدة جبراني

جامعة المسيلة، الجزائر

استلم بتاريخ: 08-04-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 03-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات المدرك والتكيف النفسي والاجتماعي لدى عينة من المعاقين بصريا، وكذا الكشف عن الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات المدرك والتكيف النفسي والاجتماعي. ولأغراض الدراسة استخدم استبيان مفهوم الذات المدرك واستبيان التكيف النفسي والاجتماعي من إعداد الباحثة على عينة مكونة من 42 معاق بصريا. وبعد معالجة البيانات أسفرت نتائج الدراسة على :

1- توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات المدرك والتكيف النفسي لدى المعاقين بصريا.

2- توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات المدرك والتكيف الاجتماعي لدى المعاقين بصريا.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مفهوم الذات المدرك لدى المعاقين بصريا.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التكيف النفسي لدى المعاقين بصريا.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التكيف الاجتماعي لدى المعاقين بصريا.

الكلمات المفتاحية: مفهوم الذات المدرك؛ التكيف النفسي والاجتماعي؛ المعاقين بصريا.

Perceived self-concept and its relationship to psychological and social adaptation to the visually handicapped

Field Study at school of small blind in BBA-

Aida DJEBRANI

M' Sila Algeria

Abstract

This study aimed to uncover the relationship between perceived self-concept and psychological and social adjustment among a sample of the visually impaired, in addition to detect differences between males and females in perceived self-concept and psychological and social adjustment. And we relied on a sample of 42 visually impaired. For the purposes of this study, we used a perceived self-concept and psychological adjustment questionnaires designed by the researcher. After processing the data, the study concluded the following results :

1. There is correlation between perceived self-concept and psychological adjustment among the visually impaired.
2. There is correlation between perceived self-concept and social adjustment among the visually impaired.
3. There are no statistically significant differences between the sexes in the concept of perceived self-concept among the visually impaired.
4. There are no statistically significant differences between the sexes in the psychological adjustment among the visually impaired.
5. There are statistically significant differences between the sexes in social adjustment among the visually impaired.

Keywords: perceived self-concept; psychological and social adjustment; visually impaired

مقدمة:

مما لا شك فيه أن حاسة البصر تلعب دورًا هامًا في حياة الإنسان، فمن خلالها يحصل الفرد على معلومات أكثر من تلك التي يحصل عليها من أي جهاز حسي آخر، والحالة التي يفقد فيها الفرد المقدرة على استخدام حاسة البصر بفاعلية تسمى الإعاقة البصرية. وتعد الذات حجر الزاوية في بناء وتنظيم الشخصية، وتكمن وظيفته الأساسية في السعي للتكامل واتساق الشخصية، ليكون متكيفا مع البيئة التي يعيش فيها.

الإشكالية:

يعطي الجهاز البصري للإنسان كمية كبيرة وغير محدودة من المعلومات عما يحيط به، بحيث يعتبر البصر الحاسة المهيمنة عنده(أبو زيتون ومقدادي، 2012، 246). ومجرد الشعور بالاختلاف عن العاديين يسبب له حالة قلق نفسي، وكما هو معلوم لا يمكن الفصل عادة بين نواحي القصور الجسمي والشعور النفسي، فالارتباط بينهما وثيق (حمزة، 1979، 132). ومنه فإن هذا الشعور يؤثر في تكوين شخصية الفرد بمختلف جوانبها، وخاصة ما يتعلق بمفهوم الذات.

والذات عند (وليم جيمس) هي كما يعتقد الفرد بوجودها في الواقع وهو ما اصطلح عليه بين علماء النفس بالذات المدركة. (الظاهر، 2004، 54) وفي هذا الشأن أشار (روجرز) أن الذات المدركة هي إدراك الفرد للذات وقدراتها (الجراح وآخرون، 2004، 42)، أي إدراك الفرد لذاته وقدراتها على حقيقتها، وتتشكل هذه المدركات من خلال تفاعل الفرد مع بيئته (الحجري، 2011، 10) وهو حقيقة الفرد أو كما يقر بها.

إضافة إلى ذلك فالمتتبع لموضوع التكيف يجده قد حظي باهتمام كبير من قبل العلماء والباحثين نظرًا لأهميته في حياة الأفراد، كونه يظهر في مناسبات الحياة اليومية كلها وفي صلتنا بمحيطنا الطبيعي أو الاجتماعي أو الشخصي. (سموكر وآخرون، 2010، 55) ومن هنا تبدو العلاقة الوثيقة بين تطور نمو الفرد وبين تكيفه الشخصي والاجتماعي. (فهمي، 1978، 37)

فالتكيف النفسي يعني الاتزان مع النفس وتقبلها، ويمكن أن نعتبر الفرد متكيفا نفسيا إذا كان راضيا عن نفسه، غير كاره لها أو نافر منها أو ساخط عليها أو غير واثق فيها، كما تتسم حياته النفسية بالخلو من التوترات والصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب والقلق والضيق والنقص والرثاء للذات. (فهمي، 1978، 19). أما التكيف الاجتماعي فيتمثل في الانسجام مع المجتمع ومتطلباته، كما أنه قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية طيبة مع من يعاشرونه أو يعملون معه من الناس، والمتكيف مع المجتمع أقدر على ضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال، فلا يثور ويتهور لأسباب تافهة، ولا يعبر عن انفعالاته بصورة طفلية فجة، هذا إلى جانب قدرته على معاملة الناس بصورة واقعية. (زيدان، 1972، 259).

وتتجمع حاليا أدلة علمية قوية تشير إلى أن المكفوفين يواجهون مشكلات في التكيف الاجتماعي وبخاصة في المراحل العمرية المبكرة، وأن تلك المشكلات قد تنطوي على مضامين طويلة الأمد بالنسبة للنمو الاجتماعي والانفعالي في المراحل العمرية اللاحقة. (الخطيب والحديدي، 2009، 183)

ونظرا للتطورات الجارية في كل الميادين والمجالات، تظل الدراسات والأبحاث العلمية المتخصصة غير كافية وتحتاج لبذل المزيد في سبيل توفير العناية بفئة المعاقين بصريا بمساعدتهم على تكوين شخصياتهم تكوينا سويا، وتحسين طريقة إدراكهم لذواتهم وفهمهم لها، مما قد ينعكس ذلك على قدرتهم في التكيف النفسي والاجتماعي.

وعليه ستحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على هذه الزاوية من خلال محاولة الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي: هل توجد علاقة بين مفهوم الذات المدرك والتكيف النفسي والاجتماعي لدى المعاقين بصريا الملتحقين بمدرسة صغار المكفوفين ببرج بوعريريج ؟

ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي أسئلة فرعية تتمثل فيما يلي:

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات المدرك والتكيف النفسي لدى المعاقين بصريا؟
2- هل توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات المدرك والتكيف الاجتماعي لدى المعاقين بصريا؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مفهوم الذات المدرك لدى المعاقين بصريا؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التكيف النفسي لدى المعاقين بصريا؟
5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التكيف الاجتماعي لدى المعاقين بصريا؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية: توجد علاقة بين مفهوم الذات المدرك والتكيف النفسي والاجتماعي لدى المعاقين بصريا الملتحقين بمدرسة صغار المكفوفين ببرج بوعريريج.

الفرضيات الجزئية:

1- توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات المدرك والتكيف النفسي لدى المعاقين بصريا.
2- توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات المدرك والتكيف الاجتماعي لدى المعاقين بصريا.
3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مفهوم الذات المدرك لدى المعاقين بصريا.
4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التكيف النفسي لدى المعاقين بصريا.
5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التكيف الاجتماعي لدى المعاقين بصريا.

أهداف الدراسة:

- التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة بين مفهوم الذات المدرك والتكيف النفسي والاجتماعي.
- تسليط الضوء على مفهوم الذات المدرك وما له من أهمية.
- الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات المدرك والتكيف النفسي والتكيف الاجتماعي.
- التعرف على الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات المدرك والتكيف النفسي والتكيف الاجتماعي.

– قياس مفهوم الذات المدرك وكذا التكيف النفسي والاجتماعي لدى المعاقين بصريا.

أهمية الدراسة:

يمكن حصر أهمية الدراسة في جانبين أحدهما جانب نظري والآخر تطبيقي، فمن الناحية النظرية تكمن أهمية الدراسة في: حداثة وجدة الموضوع، من حيث التعامل معه على المستوى النفسي والبيداغوجي. وكذا تعامله مع فئة حساسة من ذوي الاحتياجات الخاصة. أما من الناحية التطبيقية فتظهر الأهمية في: دراسة مفهوم الذات بصفة عامة ومفهوم الذات المدرك بصفة خاصة لدى المعاقين بصريا. وتوفير أدوات سيكومترية عن مفهوم الذات المدرك والتكيف النفسي والاجتماعي تتلاءم مع فئة المكفوفين في الجزائر.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عينة من التلاميذ المعاقين بصريا.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة بمدرسة صغار المكفوفين ببرج بوعريريج.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال السنة الدراسية **2013/2012.**

تحديد مصطلحات الدراسة:

الذات المدرك: وصف المعوق بصرياً لذاته وتقييمه لها كما يتصورها هو، ويقاس هنا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعوق بصرياً على استبيان مفهوم الذات المدرك للمعوقين بصرياً.

التكيف النفسي والاجتماعي: ويقاس هنا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعوق بصرياً على استبيان التكيف النفسي والاجتماعي للمعوقين بصرياً.

التكيف النفسي: قدرة المعوق بصرياً على تحقيق التوازن بينه وبين البيئة المحيطة به من خلال التعديل والتغيير الذي يحدثه المعوق بصرياً إما في ذاته أو يجريه في محيطه ويتمثل في خفض التوتر، وبإشباع حاجاته.

التكيف الاجتماعي: قدرة المعوق بصرياً على تطوير وإقامة علاقات مرضية مع بيئته والمحيطين به، من خلال إحداث تغير نحو الأحسن في ذاته، أو في البيئة.

المعاقون بصريا: من فقدوا حاسة البصر بشكل جزئي أو كلي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري: يشمل الإطار النظري على المصطلحات التالية:

أولا– مفهوم الذات المدرك Perceived self : للذات المدرك تعاريف متعددة منها أنها:

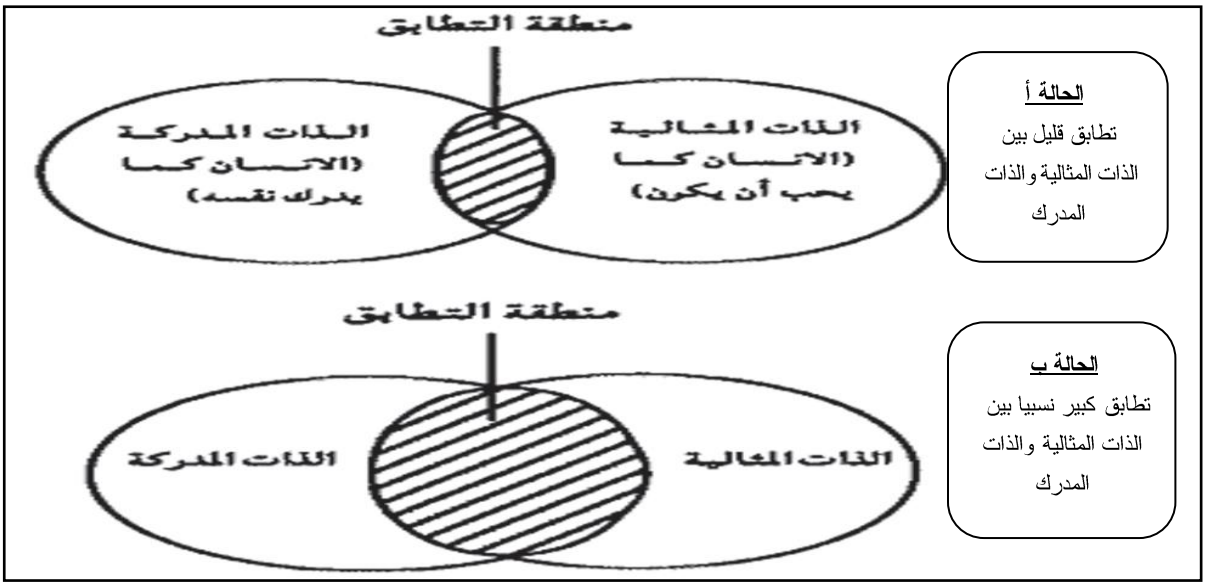
أ– مجموعة المدركات أو التصورات التي يكونها الفرد عن نفسه كما هي عليه في الواقع. (أبو زيد، 1987، 117)

ب- الذات كما تراها الذات، وإن جانباً من الذات أسهل في التعرف عليه، يتصل بكيف يرى الشخص ذاته، وهذا الجانب ينمو من خلال التفاعلات مع أناس آخرين ومع البيئة، فإذا كان الفرد محبوباً، ومقبولاً فإن الذات ترى كذلك، وإذا تعلم فرد ما أنه لا أهمية أو لا قيمة له، فإنه سيرى ذاته على أنه لا قيمة له ويصبح هذا تطوراً هاماً؛ لأن مفهوم الذات يحافظ على الذات. (الشناوي، 1994، 277)

ج- وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو. (مختار، 1999، 21)

د- وصف الفرد لذاته، وهي عبارة عن إدراك الفرد لذاته كما هي على حقيقتها وليس كما يتمنى ويشمل هذا الإدراك جسمه ومظهره وقدراته ودوره في البيئة التي يعيش فيها وقيمة معتقداته وطموحاته. (الظاهر، 2004، 58)

وإذا لم يكن هناك تناقض بين الذات المثالية أي الذات كما يجب أن تكون، والذات المدركة أي الذات كما يدركها الفرد بالفعل يبرز المفهوم الإيجابي للذات لدى الفرد كما يوضحه الشكل الآتي:



شكل (1) التطابق بين الذات المثالية والذات المدركة (جبريل وآخرون، 2008، 134)

يتبين من خلال الشكل السابق (01) حالتين:

الأولى(أ): هناك تطابق قليل بين الذات المثالية والذات المدركة .ويعني هذا الضعف في التطابق أن فكرة الفرد عن نفسه سلبية إلى حد ما أي أن ذاته كما يدركها تختلف كثيراً عن ذاته كما يتمنى أن تكون.

الثانية(ب): يظهر التطابق كبيرا نسبياً بين الذات المثالية والذات المدركة .ويعني هذا أن فكرة الفرد عن نفسه إيجابية إلى حد كبير، أي أن ذاته كما يدركها لا تختلف كثيراً عن ذاته كما يتمنى أن تكون.

وحسب فهمي(1978، 15) أنه كلما صغر الاختلاف بين الطريقة الفعلية التي ينظر بها الفرد إلى نفسه، والنظرة المثالية التي يتمناها ازداد في النضج، وحينئذ يمكن القول بأنه متقبل لذاته كإنسان ولديه الثقة بنفسه وبقدرته، كما تكون لديه الشجاعة على مواجهة حدوده والعيش في نطاقها والنظر إلى مستقبله وأهدافه نظرة واقعية.

مفاهيم ذات الصلة بمفهوم الذات المدرك:

هناك بعض المفاهيم التي لها علاقة بمفهوم الذات المدرك منها:

- **فهم الذات:** معرفة الذات بصدق وواقعية وصراحة ومواجهة، وهو ليس مجرد الاعتراف بالحقائق، ولكن أيضا التحقق من مغزى هذه الحقائق (أمزيان، 2007، 24) ويعني ذلك أن يعرف الفرد نقاط القوة والضعف لديه وأن لا يبالغ في تقدير خصائصه وأن لا يقلل منها. (بركات، 2009، 5)
- **تقدير الذات:** نظرة الفرد نحو ذاته ومدى تقدير هذه الذات في جوانبها المختلفة العقلية والاجتماعية والجسمية والانفعالية. والتقييم الكلي من قبل الفرد لشخصه ولأدواره التي يمارسها في مجال العلاقة مع الواقع. (جبريل وآخرون، 2008، 46)
- **صورة الذات:** يمتلك كل فرد صورة خاصة عن ذاته، صورة تلامس الحقيقة في جانب منها وتتعرض لتشويه في جوانب أخرى، ويشكل كف البصر ضربة مدمرة لصورة الذات التي بناها الفرد وأقامها وتعايش معها ومثلت مصدر اعتزازه وتميزه. (فارس، 2004، 42)
- **تقبل الذات:** أن يقبل الفرد ذاته بايجابياتها وبنقاط قصورها وأن لا يرفضها، لأن رفض الذات يؤدي إلى رفض الآخرين والفشل في التكيف. (بركات، 2009، 5)
- **تحقيق الذات:** عملية تنمية قدرات ومواهب الذات الإنسانية وفهم الفرد لذاته وتقبلها مما يساعد على تحقيق الاتساق والتكامل والتناغم ما بين مقومات الشخصية وتحقيق التوافق بين الدوافع والحاجات والحاجة الناتجة عن ذلك. (عبد العزيز، 2012، 12)
- **تأكيد الذات:** حسب أبوزيد هو ذلك الدافع الذي يجعل الإنسان في حاجة إلى التقدير، الاعتراف، الاستقلال والاعتماد على النفس، وهو أيضا تلك الرغبة في السيطرة على الأشياء والرغبة في التزعم والسعي الدائم لإيجاد المكانة والقيمة الاجتماعية . (أمزيان، 2007، 25)
- **الذات الخلاقة (creative self):** وهو المفهوم الذي يفتخر به أدلر ويعتبره أسمى مفاهيم نظريته، فالذات في سماتها الخلاقة هي التي تبني وتكون، تصون وتحفظ، تتابع وتراقب أهداف الفرد. إن مفهوم أدلر للذات الخلاقة الإبداعية أكد اعتقاده بأن الطبيعة الإنسانية هي في الأساس حيوية ومبدعة، خلاقة وهادفة في تشكيل استجاباتها للبيئة. (انجلر، 1991، 114)
- **الذات المثالية (ideal–self):** هي المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص، الذي يود أن يكون. (مختار، 1999، 21)
- **الذات الاجتماعي:** التصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين. (النعيم، 2008، 32)
- **الذات المؤقت:** مفهوم غير ثابت يمتلكه الفرد لفترة وجيزة، ثم يتلاشى بعدها ويكون مرغوب فيه حسب المواقف التي يجد الفرد نفسه فيها. (القاضي، 2009، 71)

- **الذات الأكاديمي:** وصف لتقويم إدراكات الفرد لقدراته الأكاديمية، ويشمل ذلك المعتقدات العامة حول احترام الذات التي ترتبط بإدراكات الفرد حول كفايته، وقدراته الأكاديمية. (أبو زيتون وعليوات، 2010، 221)

النظريات المفسرة لمفهوم الذات المدرك:

تعددت النظريات المفسرة لمفهوم الذات المدرك من أهمها ما يلي:

نظرية العلاقات الشخصية لـــ(سوليفان): إن مفهوم الذات من خلال نظرية العلاقات الشخصية لـــ(سوليفان) يعتبر من المبادئ الأساسية للنظرية على اعتبار أن الذات تنمو في سياق التفاعل مع الأشخاص الذين يعززون سلوك الفرد إيجابا وسلبا، حيث يتعرض الطفل خلال عملية التنشئة الاجتماعية إلى مواقف لا حصر لها، لا يقوم الآخرون بالحكم عليها وخاصة من الكبار الهامين في حياته، ويحاول الطفل أن يؤكد تلك الجوانب من الذات التي يستحسنها الكبار لكي يتجنب الشعور بالذنب الناجم عن استهجانهم. ومن ناحية أخرى فإن جوانب سلوكه المستهجنة تميل إلى الانفصال ولا يعرف بها الطفل كجزء من نفسه وأما السلوك الذي يهتم به الكبار فإن الطفل ينتقي منه ما يهتم به ويسهو عن البعض الآخر وهذه الجوانب من السلوك من الممكن أن يمتصها الفرد فيما بعد لتصبح جزءا من ذاته، ولكن الجوانب المنفصلة لا يمكن أن تمتص بسهولة. (أبو أسعد وعربيات، 2009، 56)

نظرية العصاب لـــ(هورني): فسر (هورني) بنية الشخصية (الذات) من خلال التشكيلات الداخلية المقسمة كالتالي: (أبو أسعد وعربيات، 2009، 94)

- **الذات الراهنة أو التجريبية:** ويقصد بها الشخصية في اللحظة الراهنة من خلال وجودها بكامل خصائصها الجسدية والروحية ونزعات تطورها السلبية والعصابية.
- **الذات المثالية:** ويقصد بها ما تكون عليه الشخصية في تخيلها اللاعقلاني، أو كما يجب أن تكون عليه الشخصية في تخيلها اللاعقلاني، أو كما يجب أن تكون طبقا لرغباتها العصابية الداخلية.
- **الذات الحقيقية:** هي القوة الأولية التي يتحقق بفضلها التطور الفردي للإنسان أي كل ما يريد الفرد أن يجده في ذاته.

نظرية (فيليب فرنون): ينظر (فرنون) إلى الذات وكأنها متكونة من مجموعة من المستويات الإدراكية في تكوين الشخص الداخلي أو في نظامه الإدراكي كالآتي: (علي، 2001، 72)

1. الذوات الاجتماعية أو العامة والتي يعرضها الفرد للمعارف والغرباء.
2. الذات الشعورية الخاصة كما يدركها الفرد عادة ويعبر عنها لفظيا ويشعر بها.
3. الذات البصيرة التي يتحقق فيها الفرد عادة عندما يوضع في موقف تحليلي شامل.
4. الذات العميقة أو المكبوتة التي نتوصل إلى صورتها عن طريق التحليل النفسي.

نظرية الذات لـــ(كارل روجرز): ترتكز نظرية الذات على تنمية مفهوم واقعي عن الذات وأن معظم حالات سوء التوافق هو نتيجة فشل الفرد في تنمية هذا المفهوم الواقعي لذاته، وبالتالي تحقيق فهم واقعي للذات وزيادة التطابق بين مفهوم الذات المدرك والمثالي يعني تقبل الذات وتقبل الآخرين والتوافق النفسي والصحة النفسية. (النعيم، 2008، 33) ، وكلما كان مفهوم الذات المدرك هو المسيطر يكون مفهوم الذات المثالي أكثر واقعية لأنه بني على تقييمات واقعية لكفاءات الفرد وقدراته. (الظاهر، 2004، 36)

العوامل المؤثرة في مفهوم الذات المدرك:

هناك عدة مؤثرات لها الأثر الواضح في مفهوم الذات وبالتالي في مفهوم الذات المدرك، حيث أنه نتيجة للعلاقة بين الذات المدركة والبيئة المحيطة بالفرد ينشأ مفهوم الذات، وهو ما يراه الفرد بداخله عن نفسه ومفهوم البيئة المحيطة هو كل ما يحيط بالفرد كالعائلة والمدرسة وغيرها. (محمد، في: أبو مغلي، 2002، 115) وقد أوضح أبو مغلي أن هناك مؤثرات اجتماعية تؤثر في مفهوم الذات وهي:

1. **صورة الجسم:** تتأثر بالخصائص الموضوعية مثل: الحجم وسرعة الحركة والتناسق العضلي، وإذا كانت هذه الخصائص تعتمد على معايير اجتماعية مثل: نظرة الآخرين إليه والتقييم الدائم الحسن والرديء فإنها تكون خصائص اجتماعية.
2. **المعايير الاجتماعية:** أظهرت الدراسات أهمية المعايير الاجتماعية بالنسبة لمفهوم الذات حيث أن رضا الفرد عن ذاته يعتمد على كيفية قياسه للمظاهر التي يكتشفها والتي يساعد الكبار والمحيطين به على إحاطته بها.
3. **الدور الاجتماعي:** تنمو صورة الذات من خلال التفاعل الاجتماعي، وكذلك عند وضع الفرد في مجموعة أدوار اجتماعية، وهنا يتعلم أن يرى نفسه كما يراه الآخرون من رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويتعلم المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور.
4. **التفاعل الاجتماعي:** دلت الدراسات أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات، وأن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحاً، وهذا يؤدي إلي زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي.
5. **الخصائص والمميزات الأسرية:** الطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية يرفع من قدراته واهتماماته ومهاراته، وفيما لو تم إتباع أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة، يمكن أن يتسبب الوالدان في أن يدرك الطفل نفسه كشخص غبي أو مشاكس أو غير موثوق فيه.
6. **المقارنة:** تلعب دوراً يؤثر في مفهوم الذات لدى الفرد فيما لو قارن نفسه بجماعة من الأفراد أقل قدرة منه فيزيد من قيمتها، أو أعلى منه شأناً فيقلل من قيمتها، فربما يشعر الفرد بالفقر بدرجة غير حقيقية إذا ارتبط في علاقات مع جماعة مستواهم الاقتصادي أعلى من أسرته.

ورأى جبريل وآخرون(2008، 147) أن مفهوم الذات ينمو لدى الفرد متأثراً بتقييمات الآخرين للفرد، وخاصة تقييمات الآخرين المهمين لدى الفرد مثل الأب والأم والمعلمين والأصدقاء المقربين والأقارب.

شكل (2) العلاقة بين الذات المدركة والبيئة المحيطة بالفرد ومفهوم الذات لديه

(محمد، www.gulfkids.com)

ثانيا- التكيف النفسي والاجتماعي:

-**التكيف النفسي:** نظرا لتعدد تعريفات التكيف النفسي يمكن الاكتفاء بأهم هذه التعريفات فيما يلي:

أ- رضى الفرد عن نفسه، وعدم كرهه لها أو النفور منها أو السخط عليها أو عدم الوثوق فيها. كما تتسم حياته بالخلو من التوترات والصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب والقلق والضيق والنقص والرثاء للذات. (زيدان، 1972، 259)

ب- عملية تفاعلية بين المرء وبيئته، ويقوم الفرد من خلال هذه العملية إما بتعديل سلوكه أو بتعديل بيئته، ويقصد به أيضا قدرة المرء على التوفيق بين دوافعه وأدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع، وذلك لتحقيق السعادة وإزالة القلق والتوتر. (جبل، 2000، 67)

ج- رضا وثقة الشخص في نفسه بعيدا عن التوترات المقترنة بمشاعر الذنب والضيق والقلق. (سالم، 2001، 80)

د- قدرة الفرد على التوفيق بين متطلباته وبين أدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع للوصول إلى الرضا والابتعاد عن الصراع. ويكمن دوره في التنسيق بين قوى الشخصية المختلفة لكي تعمل كوحدة واحدة لتحقيق أهداف الفرد. (عبد العزيز وعطيوي، 2004، 230)

ه- العملية المستمرة التي يهدف بها الفرد إلى أن يغير من سلوكه أو بنائه النفسي؛ ليحدث علاقة أكثر ايجابية بينه وبين نفسه من جهة، وبينه وبين بيئته من جهة أخرى. (جبريل وآخرون، 2008، 11)

التكيف الاجتماعي: عرف التكيف الاجتماعي بتعريفات عدة منها أنه:

أ- حالة تلاؤم للمجتمع الذي يعيش فيه أو البيئة الاجتماعية والوفاء وشروطه ومتطلباته. (العيسوي، 1985، 184)

ب- عملية اجتماعية تقوم على مسايرة الفرد لمعايير المجتمع، ولمواصفات الثقافة، ذلك من خلال

القدرة على القيام باستجابات متنوعة تلاءم المواقف المختلفة، وتشبع رغباته وحاجاته. (أحمد، 1996، 17)

ج- قدرة الشخص على عقد علاقات اجتماعية راضية مرضية مع من يتعاملون معه من الناس. (سالم، 2001، 80)

د- قدرة الفرد على التكيف مع بيئته الخارجية من أهل وأصدقاء وأبناء وطن وبكل ما يحيط به من عوامل كالطقس، وسائل مواصلات، أجهزة وآلات، قيم وعادات وتقاليد، دين وعلاقات اجتماعية، نظم سياسية وتعليمية واقتصادية. (عبد العزيز وعطيوي، 2004، 230)

ه- السعادة مع الآخرين والالتزام بقوانين المجتمع وقيمه والتفاعل الاجتماعي السوي، والعمل للخير والسعادة الزوجية، والراحة المهنية. (بطرس، 2008، 103)

التكيف النفسي والاجتماعي: التكيف النفسي والاجتماعي من وجهة نظر الباحثة هو عملية ديناميكية مستمرة تهدف إلى تمكين الفرد من أن يتكامل نفسيا واجتماعيا، وإلى أن يغير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، ومساعدته على تحقيق نموه الفردي الذاتي والاجتماعي على النحو السليم والقويم، وعلى خلق الاتجاهات البناءة في كيانه. ولكي يحقق الفرد التكيف النفسي والتكيف الاجتماعي يجب أن يقوم بتغيير سلوكه بما يناسب الظروف والمواقف الجديدة لمواجهة المؤثرات المختلفة.

مفاهيم ذات الصلة بالتكيف (النفسي والاجتماعي):

التكيف والتوافق: لقد تباينت آراء ووجهات نظر الباحثين والتربويين حول طبيعة العلاقة بين التكيف والتوافق، فهناك من أشار إلى أن هناك فرق واضح بين المفهومين، وهناك من اعتبرهما وجهان لعملة واحدة، وفيما يلي عرض موجز لبعض الآراء:

التوافق هو إشباع الفرد لحاجاته النفسية وتقبله لذاته واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والاضطرابات النفسية، واستمتاعه بعلاقات اجتماعية حميمة ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية، وتقبله لعادات وتقاليد وقيم مجتمعه. (سفيان، 2004، 153)

كما أوضح قائلا أن التوافق الاجتماعي يتمثل في استمتاع الفرد بعلاقات حميمة تتصف بالاحترام والتقدير والعطاء المتبادل والتي تشبع حاجاته الاجتماعية، ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية، وتقبله لعادات وتقاليد وقيم وأفكار وقوانين وأنظمة مجتمعه. (سفيان، 2004، 155)

كما أشارت إجلال أن التوافق النفسي عملية دينامية مستمرة، يحاول فيها الفرد تعديل ما يمكن تعديله في سلوكه وفي بيئته (الطبيعية والاجتماعية) وتقبل ما لا يمكن تعديله فيهما. حتى تحدث حالة من التوازن والتوفيق بينه وبين البيئة تتضمن إشباع معظم حاجاته الداخلية ومقابلة أغلب متطلبات بيئته الخارجية. (سرى، 2000، 23)

التكيف والصحة النفسية: يعد التكيف من أهم المؤشرات الدالة على الصحة النفسية والتي تعتبر بدورها نتاج عملية تكيف ناجحة، لذا أشار فهمي قائلا أن الصحة النفسية هي علم التكيف أو التوافق

النفسي، الذي يهدف إلى تماسك الشخصية ووحدتها وتقبل الفرد لذاته وتقبل الآخرين له بحيث يترتب على هذا كله شعوره بالسعادة والراحة النفسية. (فهمي، 1995، 18)

وحسب رجاء مكي(في: طبارة، 2000، 107) الصحة النفسية هي حصيلة حيوية لعملية تكيف وتوازن مع البيئة الاجتماعية، المحيط وما فيه من (تجمعات وعلاقات: صداقات أو عداءات...) أو هي قدرة الفرد على التعود على حل مشاكله دون عنف أو عدائية أو اضطرابات عنيفة.

أبعاد التكيف النفسي والاجتماعي:

يتخذ التكيف النفسي والاجتماعي أبعادا متعددة: (أحمد، 1996، 16-19)

البعد الأول: يهتم هذا البعد بالجوانب السيكولوجية للفرد حيث يرى أصحاب هذا البعد أن التكيف يتحقق بإشباع حاجات الفرد ودوافعه.

البعد الثاني: يقوم هذا البعد أساسا على أن التكيف عملية اجتماعية تقوم على مسايرة الفرد لمعايير المجتمع ولمواصفات الثقافة، ذلك من خلال القدرة على القيام باستجابات متنوعة تلاءم المواقف المختلفة وتشبع رغباته وحاجاته.

البعد التكاملي (النفسي الاجتماعي): ويتأسس هذا البعد على التكامل والتفاعل بين البعدين النفسي والاجتماعي، فالتكيف عملية ذات وجهين فهي تتضمن أن الفرد ينتمي إلى مجتمع بطريقة أكثر فعالية، وفي نفس الوقت يقدم المجتمع الوسائل لتحقيق الطاقة الكامنة في داخل الفرد لكي يدرك ويشعر ويفكر وينشط نشاطا خلاقا ليواكب التغير الحادث في المجتمع. وحيث أن الفرد والمجتمع يرتبطان معا في علاقة تبادلية تأثيرية، فلا يمكن تصور نظام منها دون الآخر.

الدراسات السابقة:

1- دراسة مبارك (1982): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على خطورة أساليب المعاملة وظروف التنشئة الاجتماعية التي قد يتعرض لها الطفل الوحيد في طفولته الأولى بحكم موقعه في الأسرة وأثر ذلك في تشكيل فكرته عن نفسه وعن الآخرين، مما قد يؤدي بدوره إلي سوء أو حسن تكيفه النفسي المركز حول العميل. طبقت هذه الدراسة على عينة من الأطفال قوامها 200 طفل في الصفين الخامس والسادس الابتدائي في محافظة سوهاج كان منهم 100 طفل يمثلون مجموعة الطفل الوحيد، ومثلهم يمثلون مجموعة الطفل غير الوحيد في الأسرة مع مراعاة تجانس المجموعتين من حيث متغيرات الجنس والسن والخبرة الدراسية والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، والذكاء العام ...الخ، ولتحديد متغيري الدراسة والعلاقة بينهما، طبق على المجموعتين معاً اختبار لمفهوم الذات. وكان من نتائج الدراسة أن الأطفال الوحيدين كانوا أقل تقبلاً للذات وأقل تقبلاً للآخرين وأكثر تباعداً أو اغتراباً من الأطفال غير الوحيدين في الأسرة، وكذلك وجدت علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات الموجب والتكيف النفسي.

2- دراسة ناصر الصديق العزيز(1983): هدفت إلى التعرف على مفهوم الذات والتكيف لدى الكفيف- ليبيا، تكونت عينة الدراسة من 10 تلاميذ من مدرسة المكفوفين، إضافة إلى 79 تلميذاً من المبصرين، وقد كشفت النتائج عن وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتكيف النفسي لدى عينة

المكفوفين ولدى عينة المبصرين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المكفوفين والمبصرين على مقياس الإرشاد النفسي ومقياس تقدير الذات.

3- دراسة فؤاد فيوليت (1986): هدفت الدراسة إلى التعرف على الإعاقة البصرية والجسمية وعلاقتها بمفهوم الذات، والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى المعوقين جسمياً وبصرياً. وأجريت الدراسة على 100طفل معاق منهم 50 طفلاً معوقاً جسمياً و50 طفلاً معوقاً بصرياً، وتم استخدام مقياس الذات إعداد عادل الأشول واختبار الشخصية للأطفال إعداد عطية هنا، وأظهرت الدراسة وجود علاقة بين كل من مفهوم الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي بين المعوقين بصرياً وجسمياً.

4- دراسة علوان نعمات (2005): هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الذات لدى معاقي انتفاضة الأقصى وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية تبعاً لمتغير الجنس، المستوى التعليمي، المهنة، الحالة الاجتماعية وكانت العينة مكونة من 203 معاق منهم 147 ذكرا و56 أنثى، واستخدم مقياس مفهوم الذات إعداد علوان ومقياس التوافق الشخصي الاجتماعي إعداد الديب، وتوصلت للنتائج التالية :

- لا توجد علاقة بين مفهوم الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى كل من المعوقين حركياً وحسياً.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعوقين في مفهوم الذات تبعا لمتغيرات السن، والمستوى التعليمي، والجنس، والمهنة، والحالة الاجتماعية، ونوع الإعاقة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعوقين في التوافق الشخصي والاجتماعي تبعاً للسن.

5- دراسة ماجدة موسى(2010): سعت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات الاجتماعي والتكيف النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير الجنس لدى المعوقين. وتألفت عينة الدراسة من 85 كفيفاً وكفيفة طبق عليهم اختبار مفهوم الذات الاجتماعي للمعوقين بصرياً واختبار التكيف النفسي للمعوقين بصرياً واختبار التكيف الاجتماعي للمعوقين بصرياً، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المعوقين بصرياً في مفهوم الذات الاجتماعي والتكيف النفسي والتكيف الاجتماعي.
- وجود علاقة ارتباطيه بين مفهوم الذات الاجتماعي والتكيف الاجتماعي لصالح الذكور.
- وجود علاقة ارتباطيه بين مفهوم الذات الاجتماعي والتكيف الاجتماعي لصالح الإناث.
- وجود علاقة ارتباطيه بين مفهوم الذات الاجتماعي والتكيف النفسي لدى المعوقين بصرياً من الذكور.
- وجود علاقة ارتباطيه بين مفهوم الذات الاجتماعي والتكيف النفسي لدى المعوقين بصرياً من الإناث.

التعليق على الدراسات السابقة: لضمان تحقيق الجدوى من عرض هذه الدراسات كان لا بد من إلقاء الضوء عليها ودراسة نتائجها ومن بين أبرز ما يمكن استخلاصه ما يلي:

توصلت الدراسات السابقة التي تم عرضها إلى نتائج متعارضة عند بحثها العلاقة بين مفهوم الذات والتكيف النفسي والاجتماعي، فقد بينت بعض الدراسات وجود علاقة دالة بينهما فؤاد (1986) بينما بينت دراسة علوان(2005) عدم وجود علاقة دالة بين مفهوم الذات والتكيف النفسي والاجتماعي.

دلت الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات والتكيف النفسي، كما في دراسة (مبارك1982، ماجدة موسى2010، ناصر الصديق العزيز1983) أما دراسة ماجدة موسى 2010 فقد أشارت إلى وجود علاقة بين مفهوم الذات الاجتماعي والتكيف الاجتماعي.

توصلت دراسة علوان (2005) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات تعزى إلى متغير الجنس، بينما بينت نتائج دراسة ماجدة موسى (2010) فروقاً في مفهوم الذات بين المكفوفين بخصوص الفروق بين الجنسين في التكيف النفسي والاجتماعي فقد أظهرت دراسة ماجدة موسى(2010) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المعوقين بصرياً في التكيف النفسي والاجتماعي.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي الذي يبحث في العلاقات بين متغيرات الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة هو المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، وهو الذي يكون موضع الاهتمام في البحث والدراسة. (بوعلاق، 2009، 15) ويشمل جميع عناصر ومفردات المشكلة أو الظاهرة قيد الدراسة. (عليان وغنيم، 2000، 137) حيث قدرت عينة الدراسة ب (42) مكفوفا ومكفوفة (23) ذكر و(19) أنثى.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

استخدمت في هذه الدراسة أداتين لتحقيق أهداف الدراسة وهما:

- استبيان مفهوم الذات المدرك لدى المعاقين بصريا. إعداد الباحثة.
- استبيان التكيف النفسي والاجتماعي لدى المعاقين بصريا. إعداد الباحثة.

أولاً- استبيان مفهوم الذات المدرك: قامت الباحثة بإعداد استبيان مفهوم الذات المدرك لدى المعاقين بصريا وذلك بعد الاطلاع على مقاييس واستبيانات تناولت موضوع مفهوم الذات، ثم تم عرض الاستبيان على نخبة من الأساتذة المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص في مجال التربية وعلم النفس* وبعد تحكيم الاستبيان تم أخذ الملاحظات بعين الاعتبار ومن ثم إجراء التعديلات المناسبة والمتمثلة في تعديل صياغة بعض العبارات:

*أسماء الأساتذة المحكمين للاستبيان : د. اسماعيلي يامنة – د. عمر عمور – د. ضياف زين الدين – د. طه حمود – د. مجاهدي الطاهر- د. عماد عبد الرحيم الزغول- د. مي طاهر – د. نشوى محمود نافع – د. أمال محمد يوسف - د. يوسف سلطان التركي – أ. دعيدش عبد السلام.

جدول (1) تعديل صياغة بعض عبارات استبيان مفهوم الذات المدرك

العبارة في صيغتها الأولية	العبارة في صيغتها النهائية
1- تنقصني الثقة بالنفس.	1- تنقصني الثقة بالنفس في جميع قراراتي.
3- أكره نفسي كلما تذكرت عيوبي.	3- أكره نفسي كلما تذكرت إعاقتي البصرية.
5- أنا متقبل لعاهتي.	5- أنا متقبل لإعاقتي البصرية.
8-أحرج من عدم التحكم في عضلات وجهي.	8- أحرج من عدم التحكم في تعبيرات وجهي.
11-أشعر أن قدراتي الدراسية أقل من الآخرين	11- أشعر أن قدراتي الدراسية أقل من زملائي.
13- ذاكرتي قوية.	13- ذاكرتي قوية في الاختبارات.
15- أنا راض عن شخصيتي بمميزاتها وعيوبها.	15- أنا راض عن شخصيتي بمميزاتها وعيوبها (بسلبياتها وايجابياتها)
16- أشعر أن الناس من حولي يشفقون علي.	16- أشعر أن الناس من حولي يشفقون علي بسبب إعاقتي البصرية.

تصحيح الاستبيان: تم تصحيح البنود عن طريق إعطاء الدرجة تبعا للاستجابة التي اختارها المفحوص على كل بند يعبر عن مفهومه لذاته المدركة ، حيث أعطيت الدرجات **(3، 2، 1)** للبدائل **(نعم – أحياناً – لا)** على الترتيب في حال كانت العبارة إيجابية، بينما أعطيت الدرجات**(1، 2، 3)** على الترتيب في حال العبارات السالبة، ومن ثم فإن مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعوق بصريا في الاستبيان الدرجة الكلية فتصبح الدرجة العظمى(90) والدرجة الدنيا (30) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (2) تصحيح عبارات استبيان مفهوم الذات المدرك

الاستجابة	العبارات الايجابية	العبارات السلبية
نعم	**3**	**1**
أحيانا	**2**	**2**
لا	**1**	**3**

الخصائص السيكومترية لاستبيان مفهوم الذات المدرك:

1- ثبات الاستبيان: تم حساب الثبات لاستبيان مفهوم الذات المدرك بطريقتين كما يلي:

أ- التطبيق وإعادة التطبيق: تعتمد هذه الطريقة على تطبيق الاستبيان على مرحلتين شرط أن تكون هناك مدة زمنية فاصلة بينهما وتتراوح ما بين أسبوع إلى غاية 15 يوما على أن يعاد التطبيق على نفس العينة التي تم التطبيق عليها في المرحلة الأولى، ثم بعد ذلك يتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية للتطبيقين، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين **(0.96)** وهي قيمة عالية جدا ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** مما يعني أن هذا الاستبيان ثابت.

جدول (3) يوضح ثبات استبيان الذات المدرك عن طريق إعادة التطبيق

		التطبيق الأول	التطبيق الثاني
التطبيق الأول	معامل ارتباط بيرسون	1	0,968**
	مستوى الدلالة		0,00
	حجم العينة	18	18
التطبيق الثاني	معامل ارتباط بيرسون	0,968**	1
	مستوى الدلالة	0,00	
	حجم العينة	18	18
مستوى الدلالة :(α=0,01)			

ب- التجزئة النصفية: تقوم هذه الطريقة على أساس تجزئة عبارات الاستبيان إلى قسمين أعلى وأدنى أو العبارات الفردية والعبارات الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم تعويض الناتج في معادلة التصحيح، حيث تم تقسيم عبارات الاستبيان إلى قسمين أعلى وأدنى عن طريق نظام **(SPSS V20)** وبعدها تم حساب معامل الارتباط بين النصفين والذي بلغ **(0.58)** وبالتعويض في المعادلة التصحيحية لـــ(سبيرمان براون)، بلغت قيمة الثبات الكلي **(0.73)** أما المعادلة التصحيحية لـــ(جاتمان) فقد بلغت **(0.72)** وهذا ما يدل على أن هذا الاستبيان يتمتع بثبات مرتفع كما هو موضح:

جدول (3) ثبات استبيان الذات المدرك بطريقة التجزئة النصفية

الارتباط بين النصفين	0,582
معامل الثبات الكلي سبيرمان براون	0,736
معامل الثبات باستخدام جاتمان	0,728

2- حساب الصدق: تم حساب الصدق لاستبيان مفهوم الذات المدرك بطريقتين:

أ- صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض الاستبيان على نخبة من الأساتذة المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص في مجال التربية وعلم النفس وقام جميع المحكمين بالاطلاع على الاستبيان وإبداء جملة من التعليقات والملاحظات عليها والتي تم عرضها من قبل. وبعد الصياغة النهائية أجمع المحكمون على إمكانية تطبيقه وأنه يقيس فعلا ما أعد لقياسه.

ب- الصدق التمييزي: تم الاعتماد على حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية أو ما يسمى بالصدق التمييزي وبعد المعالجة عن طريق الحاسب الآلي **(SPSS v20)** تم الحصول على المعطيات التالية:

جدول (5) اختبار الفرق (T_{test}) بين الطرفين الأعلى و الأدنى لاستبيان الذات المدرك

	الطرفين	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الذات المدرك	الأعلى	5	82,00	2,345	8	5,31	0,001	دال عند
	الأدنى	5	70,80	4,086				0,01

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ أن هناك فرقا بين المتوسط الحسابي للطرف الأعلى والذي بلغ **82,00** والمتوسط الحسابي للطرف الأدنى والذي بلغ **70,80**، ومنه يمكن القول بأن الفرق لصالح الطرف الأعلى وهذا ما تؤكده قيمة اختبار الفرق (ت) والتي بلغت **5,31** وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية **8** ومستوى الدلالة (**α=0,01**)، ومنه يمكن الحكم على هذا الاستبيان بأنه صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.

ثانياً- استبيان التكيف النفسي والاجتماعي: قامت الباحثة بإعداد استبيان التكيف النفسي والاجتماعي لدى المعاقين بصريا وذلك بعد بالاطلاع على المقاييس والاختبارات التي تناولت موضوع التكيف النفسي والاجتماعي، وكذا الاطلاع على الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة. من ثم تم عرض الاستبيان على نخبة من الأساتذة المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص في مجال التربية وعلم النفس*، وبعد تحكيم الاستبيان تم أخذ الملاحظات بعين الاعتبار ومن ثم إجراء بعض التعديلات والمتمثلة فيما يلي:

جدول (6) تعديل صياغة بعض عبارات استبيان التكيف النفسي والاجتماعي

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
6- ينتابني شعور أني إنسان فاشل.	6- ينتابني شعور أني إنسان فاشل في الحياة.
8- أشعر أني عبئ ثقيل .	8- أشعر أني عبئ ثقيل على المجتمع.
18-جعلتني إعاقتي أقوى في مواجهة الصعاب	18- جعلتني إعاقتي البصرية أقوى في مواجهة الصعاب.

تصحيح الاستبيان: تم تصحيح البنود عن طريق إعطاء الدرجة تبعا للاستجابة التي اختارها المفحوص على كل بند يعبر عن تكيفه النفسي والاجتماعي، حيث أعطيت الدرجات(**3، 2، 1**) للبدائل (**نعم –أحياناً –لا**) على الترتيب في حال كانت العبارات إيجابية، بينما أعطيت الدرجات (**1، 2، 3**) على الترتيب في حال العبارات السالبة حيث مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعوق بصريا في الاستبيان الدرجة الكلية فتصبح الدرجة العظمى (141) والدرجة الدنيا (47). والجدول التالي يوضح ذلك.

* أسماء الأساتذة المحكمين للاستبيان : د. اسماعيلي يامنة – د. عمر عمور – د. ضياف زين الدين – د. طه حمود – د. مجاهدي الطاهر- د. عماد عبد الرحيم الزغول- د. مي طاهر – د. نشوى محمود نافع – د. أمال محمد يوسف - د. يوسف سلطان التركي – أ. دعيدش عبد السلام

جدول (7) تصحيح عبارات استبيان التكيف النفسي والاجتماعي

الاستجابة	العبارات الايجابية	العبارات السلبية
نعم	3	1
أحيانا	2	2
لا	1	3

مكونات الاستبيان: تكون استبيان التكيف النفسي والاجتماعي من بعدين كما هو موضح:

جدول (8) أبعاد استبيان التكيف النفسي والاجتماعي

	البعد	البنود
01	التكيف النفسي	3، 2، 1، 5، 6، 8، 13، 12، 21، 20، 19، 18، 17، 16، 15، 29، 28، 27، 26، 43، 30
02	التكيف الاجتماعي	14، 11، 10، 9، 7، 4، 37، 36، 35، 34، 33، 32، 31، 25، 24، 23، 22، 47، 46، 45، 44، 42، 41، 40، 39، 38

.

الخصائص السيكومترية لاستبيان التكيف النفسي والاجتماعي:

1- **حساب الثبات:** تم حساب الثبات لاستبيان التكيف النفسي والاجتماعي بطريقتين كما يلي:

أ- **التطبيق وإعادة التطبيق:** تعتمد هذه الطريقة على تطبيق الاستبيان على مرحلتين شرط أن تكون هناك مدة زمنية فاصلة بينهما وتتراوح ما بين أسبوع إلى غاية 15 يوما على أن يعاد التطبيق على نفس العينة التي تم التطبيق عليها في المرحلة الأولى، ثم بعد ذلك يتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية للتطبيقين، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين **(0.98)** وهي قيمة عالية جدا ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** مما يعني أن هذا الاستبيان ثابت.

جدول (9) ثبات لاستبيان التكيف النفسي والاجتماعي عن طريق إعادة التطبيق

		التطبيق الأول	التطبيق الثاني
التطبيق الأول	معامل ارتباط بيرسون	1	0,986**
	مستوى الدلالة		0,000
	حجم العينة	18	18
التطبيق الثاني	معامل ارتباط بيرسون	0,986**	1
	مستوى الدلالة	0,000	
	حجم العينة	18	18
مستوى الدلالة: (α=0,01)			

ب- **ثبات التناسق الداخلي:** تقوم هذه الطريقة على أساس حساب معدل ارتباطات العبارات فيما بينها عن طريق معامل الثبات لألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) حيث بلغت قيمته **0.76**، وهذه القيمة

تدل على أن قيمة الثبات جيدة بالنسبة لهذا الاستبيان والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (10) ثبات استبيان التكيف النفسي و الاجتماعي بطريقة التناسق الداخلي

عدد العبارات	ألفا كرونباخ
47	0,766

2- حساب الصدق: تم حساب الصدق لاستبيان التكيف النفسي والاجتماعي بطريقتين كما يلي:

أ- **صدق المحكمين:** قامت الباحثة بعرض الاستبيان على نخبة من الأساتذة المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص في مجال التربية وعلم النفس وقام جميع المحكمين بالاطلاع على الاستبيان وإبداء جملة من التعليقات والملاحظات عليها، وتم حذف بعض العبارات وتعديل بعضها كما تم عرضها من قبل. وبعد الصياغة النهائية أجمع المحكمون على إمكانية تطبيقه وأنه يقيس فعلا ما أعد لقياسه.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** تم الاعتماد على حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، أو ما يسمى بمصفوفة الارتباطات بين الدرجات الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، وبعد المعالجة عن طريق الحاسب الآلي (SPSS v20) تم الحصول على المعطيات التالية:

جدول (11) صدق لاستبيان التكيف النفسي والاجتماعي عن الاتساق الداخلي

		البعد النفسي	البعد الاجتماعي	الاستبيان ككل
البعد النفسي	معامل ارتباط بيرسون	1	0,711**	0,925**
	مستوى الدلالة		0,001	0,000
	N حجم العينة	18	18	18
البعد الاجتماعي	معامل ارتباط بيرسون	0,711**	1	0,924**
	مستوى الدلالة	0,001		0,000
	N حجم العينة	18	18	18
الاستبيان ككل	معامل ارتباط بيرسون	0,925**	0,924**	1
	مستوى الدلالة	0,000	0,000	
	N حجم العينة	18	18	18
الارتباطات دالة عند مستوى الدلالة0.01**				

من خلال مصفوفة الارتباطات في الجدول أعلاه يلاحظ أنها كلها كانت قوية جدا ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0,01) وهذا يعني أن هذا الاستبيان يتمتع باتساق داخلي قوي جدا وبالتالي صادق.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للبحوث الاجتماعية(**SPSS v20**) في نسختها العشرين ويما يخص الأساليب الإحصائية استخدم: النسبة المئوية، اختبار ت، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، معامل (سبيرمان براون)، معامل (جتمان).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرضية الأولى: تنص على أنه: « توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات المدرك والتكيف النفسي لدى المعاقين بصريا» وبعد معالجة استجابات أفراد عينة الدراسة تم الحصول على النتائج التالية:

جدول (12) العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في الذات المدركة والتكيف النفسي

		الذات المدرك	التكيف النفسي
الذات المدرك	معامل ارتباط بيرسون	1	0,844**
	مستوى الدلالة		0,000
	حجم العينة	42	42
التكيف النفسي	معامل ارتباط بيرسون	0,844**	1
	مستوى الدلالة	0,000	
	حجم العينة	42	42
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01)			

يتضح من خلال نتائج جدول(**12**) وبالنظر إلى قيمة معامل ارتباط بيرسون والتي بلغت (**0.84**) يلاحظ أنها قيمة قوية جدا وطردية أي أنه كلما زاد مفهوم الذات المدرك لدى أفراد عينة الدراسة كلما زاد معه تكيفهم النفسي، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α=0.01**)، وبالتالي يمكن القول بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات المدرك والتكيف النفسي لدى أفراد عينة الدراسة.

تعزو الباحثة لوجود هاته العلاقة إلى نظرة المعاقين بصريا لذواتهم نظرة واقعية وتقبلهم لإعاقتهم يساهم في تخفيف الآثار النفسية السلبية التي تتركها والذي يترتب عليها استقرار وراحة نفسية تؤدي بذلك إلى التكيف النفسي. فالمعوق بصرياً يتأثر بالعوامل النفسية الداخلية كالاتجاهات المشوهة عن الذات. (الربيعة والزريقات، 2010، 486) وسواء كان ذلك التكيف سلبا أو إيجابا سيؤثر في شخصيته فإذا كان تكيفه بصورة ايجابية أدى ذلك لشعوره بالأمن والاستقرار أثناء وجوده مع الآخرين، أما إذا كان تكيفه بصورة سلبية أدى ذلك إلى شعوره بفقدان الصورة الواضحة الثابتة لذاته ويكون لديه صراعات داخلية مزمنة ويتجه نحو الحياة بحذر وبحماية شديدة لذاته فاقدا الأمل وشاعرا بالعجز (الحجري، 2011، 3)،

وقد أتت نتائج هذه الفرضية متوافقة مع ما أشير إليه في الجانب النظري، ومع نتائج دراسة العزيز(1983) التي أكدت عن وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتكيف النفسي لدى

عينة المكفوفين، كما أظهرت دراسة مبارك (1982) أيضا عن وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات الموجب والتكيف النفسي، كما وضحت دراسة موسى(2010) وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات الاجتماعي والتكيف النفسي لدى المعوقين بصرياً.

الفرضية الثانية: « توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات المدرك والتكيف الاجتماعي لدى المعاقين بصريا» وبعد معالجة استجابات أفراد عينة الدراسة تم الحصول على النتائج التالية:

جدول (13) العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في الذات المدرك والتكيف الاجتماعي

		الذات المدرك	التكيف الاجتماعي
الذات المدرك	معامل ارتباط بيرسون	1	0,767**
	مستوى الدلالة		0,000
	حجم العينة	42	42
التكيف الاجتماعي	معامل ارتباط بيرسون	0,767**	1
	مستوى الدلالة	0,000	
	حجم العينة	42	42
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01)			

من خلال نتائج جدول **(13)** وبالنظر إلى قيمة معامل ارتباط بيرسون والتي بلغت **(0.76)** يلاحظ أنها قيمة قوية وطردية أي أنه كلما زاد مفهوم الذات المدرك لدى أفراد عينة الدراسة كلما زاد معه تكيفهم الاجتماعي، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)**، وبالتالي يمكن القول بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات المدرك والتكيف الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة.

وقد أتت نتائج هذه الفرضية متوافقة مع توقعات الباحثة ومع السياق النظري للبحث، وترجعه إلى أنه كلما كان اعتراف المعوقين بصرياً بإعاقتهم واقعياً كلما سهل عليهم التكيف مع محيطهم ومع الآخرين. فمفهوم الذات ينمو من خلال الخبرات التي يكتسبها الفرد في تفاعله مع المحيط الاجتماعي فالفرد يؤثر في الآخرين ويتأثر بهم، وبمقدار هذا التأثير ونوعه تتشكل ذاته. (الجراح وآخرون، 2004، 42)، كما أن للبيئة التي يعيش فيها الكفيف دور مهم في نمو الفرد وتطور شخصيته. (الربيعة والزريقات، 2010، 486)

ومن خلال ما تقدم فإن مفهوم الذات تتضح ملامحه تبعًا لنوع المعاملة التي يتلقاها المعاق بصريا. فالاتجاهات السلبية للأسرة والزملاء والمعلمين تؤثر بشكل ملحوظ على تكيف الفرد المعوق بصرياً وعلى تطور شخصيته، هذا بالإضافة إلى الدور الذي تلعبه الإعاقة نفسها. (الربيعة والزريقات، 2010، 486)

الفرضية الثالثة: تنص على أنه: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مفهوم الذات المدرك لدى المعاقين بصريا». وبعد معالجة استجابات أفراد عينة الدراسة تم الحصول على التالي:

جدول (14) الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مفهوم الذات المدركة تبعا لمتغير الجنس

الذات المدرك	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
	ذكر	23	78,04	12,56	40	0,58	0,559	غير دال
	أنثى	19	76,00	9,23				

من خلال جدول **(14)** وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بين الجنسين والتي بلغت بالنسبة للذكور **(78.04)** وبالنسبة للإناث **(76.00)**. يلاحظ أن هناك تقارب كبير بينهما وهذا ما يجر إلى القول بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في مفهوم الذات المدركة وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية **(T_{tese})** والتي بلغت **(0.58)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية التي تنفي بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مفهوم الذات المدركة، وهذا يعني عدم تحقق الفرضية الثالثة.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة للدور الذي تلعبه مدرسة صغار المكفوفين وخصوصا الأخصائيين النفسانيين والتربويين على مساعدة كلا الجنسين من المعاقين بصريا كأشخاص لهم كيانهم الخاص وإمكاناتهم وحاجاتهم وخبراتهم دون تفرقة على تقبل إعاقتهم هذا الذي انعكس على إدراكهم لواقعهم ولذواتهم على حقيقتها وليس كما يتمنون أن تكون عليه. وفي هذا رأى فهمي(1978، 15) أنه كلما صغر الاختلاف بين الطريقة الفعلية التي ينظر بها الفرد إلى نفسه، والنظرة المثالية التي يتمناها ازداد في النضج، وأصبح من المحتمل لهذه الصورة أن تتحقق، وحينئذ يمكن القول بأنه متقبل لذاته كإنسان ولديه الثقة بنفسه وبقدرته، ويثق بمن يمدون له يد المساعدة على طول الطريق، كما تكون لديه الشجاعة على مواجهة حدوده والعيش في نطاقها والنظر إلى مستقبله وأهدافه نظرة واقعية.

الفرضية الرابعة: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التكيف النفسي لدى المعاقين بصريا». وبعد معالجة استجابات أفراد عينة الدراسة تم الحصول على النتائج التالية:

جدول (15) الفروق بين أفراد عينة الدراسة في التكيف النفسي تبعا لمتغير الجنس

التكيف النفسي	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
	ذكر	23	56,08	7,20	40	1,32	0,193	غير دال
	أنثى	19	53,52	4,80				

من خلال جدول **(15)** وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بين الجنسين والتي بلغت بالنسبة للذكور **(56.08)** وبالنسبة للإناث **(53.52)**، يلاحظ أن هناك تقارب بينهما أيضا، وهذا ما يجر إلى القول بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في التكيف النفسي، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية **(T_{tese})** والتي بلغت **(1.32)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** وبالتالي

تقبل الفرضية الصفرية التي تنفي بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التكيف النفسي وهذا يعني عدم تحقق الفرضية الرابعة.

ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى توفر الدعم النفسي للمعاقين بصريا داخل مدرسة صغار المكفوفين وفي ومدهم يد العون ومحاولة إشباع حاجاتهم وتحقيق أهدافهم، وبالتالي فلم يعد التكيف النفسي حكرا على جنس معين دون الآخر، أي هناك تساوي في درجة التكيف النفسي لدى كل من الذكور والإناث،

جاءت نتيجة هذه الدراسة متعارضة مع دراسة ماجدة موسى(2010) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المعوقين بصرياً في التكيف النفسي.

الفرضية الخامسة: تنص على أنه: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التكيف الاجتماعي لدى المعاقين بصريا». وبعد معالجة استجابات أفراد عينة الدراسة تم الحصول على التالي:

جدول (16) الفروق بين أفراد عينة الدراسة في التكيف الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس

	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
التكيف الاجتماعي	ذكر	23	72,43	6,35	40	2,02	0,049	دال عند
	أنثى	19	68,31	6,78				0.05

من خلال جدول **(16)** وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بين الجنسين والتي بلغت بالنسبة للذكور **(72.43)** وبالنسبة للإناث **(68.31)**، يلاحظ أن هناك فرقا بينهما، وهذا ما يجر إلى القول بأنه توجد فروق بين الجنسين في التكيف الاجتماعي، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية **(T. test)** والتي بلغت **(2.02)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية التي تنفي بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التكيف الاجتماعي، وهذا يعني تحقق الفرضية الخامسة أي أنه توجد فروق بين الجنسين في التكيف الاجتماعي وهذا الفرق هو لصالح الذكور أي أن الذكور يتمتعون بتكيف اجتماعي عال مقارنة بالإناث.

وتعزي الباحثة تمتع الذكور المعوقين بصرياً بتكيف اجتماعي عال عن الإناث المعوقات بصرياً، قد يعود إلى المجتمع وليس للمعاقين بصريا أنفسهم. فالمجتمع بشكل عام يفرض الكثير من القيود على الأنثى، فما هو الحال إذا كانت أنثى فاقدة للبصر(محمد، 2007، 83) هذا وقد أوضحت صالحة(2007) أن قدرة الكفيف على التكيف الاجتماعي وتكوين اتجاهات ايجابية نحو المجتمع ونحو ذاته مرهونة بمواقف الآخرين واتجاهات أفراد المجتمع الذي يعيش فيه فمواقف الرفض التي يعيشها الكفيف تؤدي إلى الانعزالية (الحجري، 2011، 21). هذا ويؤكد حسن مصطفى وسامي محمد(1988) أن العوامل الاجتماعية المتمثلة في اتجاهات المجتمع نحو المعوقين واتجاهات الوالدين وطريقة تعاملهم مع أبنائهم المعوقين تؤثر بدرجة كبيرة على مفهوم الذات لديهم وتعتبر بمثابة المحدد لمدى تقبل الفرد

لإعاقته والتوافق معها أو رفضها. موسىwww.gulfkids.com ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع نتائج دراسة ماجدة موسى(2010) تشير لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المعوقين بصرياً في التكيف الاجتماعي.

الفرضية الرئيسية: تنص الفرضية الرئيسية على أنه:« توجد علاقة بين مفهوم الذات المدرك والتكيف النفسي والاجتماعي لدى المعاقين بصريا الملتحقين بمدرسة صغار المكفوفين ببرج بوعريريج». من خلال تحليل الفرضيات الجزئية، وجد أن كل الارتباطات كانت دالة، عند**α=0,01** وتتمثل في علاقة كل من مفهوم الذات المدرك بالتكيف النفسي لدى المعاقين بصريا وعلاقة مفهوم الذات المدرك بالتكيف الاجتماعي لدى المعاقين بصريا، وعموما وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط الإجمالي (الكلي) والذي بلغ **(0.83)** وهي قيمة قوية جدا وطردية هذا يعني أنه كلما زاد مفهوم الذات المدرك زاد التكيف النفسي والاجتماعي لدى المعاقين بصريا الملتحقين بمدرسة صغار المكفوفين ببرج بوعريريج. ففكرة الكفيف عن ذاته موجبة كانت أم سالبة يحددها مدى تكيفه النفسي والاجتماعي.

جاءت هذه النتيجة لتدعم الافتراض النظري السائد في أدبيات هذا الموضوع. حيث يعد مفهوم الذات لدى المعوقين بشكل عام، والمعوقين بصريا بشكل خاص من المفاهيم التي تتأثر بشكل واضح ومباشر بالإعاقة، وما تفرضه من قيود اجتماعية، ومعرفية، ونمائية على المعوق، مما ينعكس على قدرته في التكيف، والنمو السليم في مجالات الحياة المختلفة. (الجراح وآخرون، 2004، 45). وهذا ما أكده عريبات والزغول(2008) كون مفهوم الذات يحتل حيزا بارزا في مجال الدراسات النفسية والشخصية والتربوية لارتباطه الوثيق بعمليات التكيف النفسي والاجتماعي (الحجري، 2011، 10). كما أكدت دراسة فؤاد(1986) عن وجود علاقة دالة بين مفهوم الذات والتكيف النفسي والاجتماعي، وترى الباحثة أن للأسرة والمدرسة الدور البارز في توفير جو ومناخ مناسب يساعد المعوقين بصريا على تكوين مفهوم واقعي عن ذواتهم. ومنه يمكن القول بأن مفهوم الذات المدرك له وقع كبير على التكيف النفسي والاجتماعي لدى المعاق بصريا.

خلاصـــة:

حاولت الدراسة الحالية الكشف عن طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات المدرك والتكيف النفسي والاجتماعي وفيما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في مفهوم الذات المدرك وكذلك في التكيف النفسي والتكيف الاجتماعي لدى المعاقين بصريا في مدرسة صغار المكفوفين برج بوعريريج. سعيا لفتح المجال لتقبل المعاق بصريا ومساعدته على إدراك ذواتهم إدراكا واقعيا ومساعدتهم على التكيف والتفاعل مع البيئة المحيطة.

اقتراحات الدراسة:

- تكثيف الدراسات حول ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة المعاقين بصريا وإجراء دراسة مماثلة في مراكز بولايات أخرى مع إدخال متغيرات جديدة.
- ضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول تأثير مفهوم الذات المدرك على متغيرات الشخصية وجوانب النمو المختلفة لدى المعاقين بصريا.
- القيام بدراسات أخرى تستهدف التعرف على العوامل والمتغيرات التي تؤثر في التكيف النفسي والاجتماعي للمعوقين بصريًا داخل المجال الأسري من حيث التعامل معهم على أنهم عناصر فاعلة.
- إجراء دراسة تتناول مفهوم الذات المدرك والتكيف النفسي والاجتماعي لدى فئات أخرى من المعاقين بهدف الكشف عن نتائج جديدة لها أهمية بالغة في ميدان الاحتياجات الخاصة.

قائمة المراجع

أبو أسعد، أحمد و عربيات، أحمد (2009). *نظريات الإرشاد النفسي والتربوي*. الأردن: دار المسيرة.

أبو زيتون، جمال عبد الله سلامة ومقدادي، يوسف فرحان (2012). *الأمن النفسي لدى الطلبة المعاقين بصرياً في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة جامعة دمشق. 28(3).243- 287.

أبو زيتون، جمال وعليوات، شادن (2010). *أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصرياً*. مجلة جامعة دمشق. 26(4). 215- 250.

أبو زيد، إبراهيم أحمد (1987). *سيكولوجية الذات والتوافق*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

أبو مغلى، سميح (2002). *التنشئة الاجتماعية للطفل*.الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

أحمد، محمد مصطفى (1996). *التكيف والمشكلات المدرسية*. مصر: دار المعرفة الجامعية.

أمزيان، زبيدة (2007). *علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة باتنة. الجزائر.

أنجلر، باربرا (1991). *مدخل إلى نظريات الشخصي*. ترجمة فهد بن عبد الله بن دليم. الطائف: دار الحارثي للطباعة والنشر.

بركات، زياد (2009). *علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتهما ببعض المتغيرات*. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة منطقة طولكرم التعليمية.

بطرس، بطرس حافظ (2008). *التكيف والصحة النفسية للطفل*. الأردن: دار المسيرة.

بوعلاق، محمد (2009). *الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

جبريل ، موسى وآخرون (2008).*التكيف ورعاية الصحة النفسية*. مصر: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

جبل ، فوزي محمد (2000). *الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية*. مصر:المكتبة الجامعية.

الجراح، عبد الناصر وعدنان، ذياب و العتوم الشيخ يوسف (2004). *تأثير الإعاقة البصرية وبعض المتغيرات الديموغرافية في مفهوم الذات لدى عينة من المعوقين بصريا دراسة مقارنة*. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 5(1).39-56. البحرين: الأيام للنشر والتوزيع.

الحجري، سالمة بنت راشد بن سالم (2011). *فاعلية برنامج جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا في سلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نزوى.

حمزة، مختار (1979). *سيكولوجية ذوي العاهات والمرضى (الأمراض الجسمية والنفسية والجسمية النفسية و الأمراض العقلية)*. جدة: دار البيان العربي.

الخطيب، جمال محمد و الحديدي، منى صبحي (2009). *المدخل إلى التربية الخاصة*.الأردن: دار الفكر.

الربيعة، عبد الله نوفل والزريقات إبراهيم عبدالله (2010). *أنواع السلوك النمطي الجسمي الممارس لدى الطلبة المعاقين بصرياً وعلاقته بجنسهم وشدة إعاقتهم – السعودية*. مجلة جامعة دمشق. 26(3).483-515.

زيدان، محمد مصطفى (1972). *النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية*. منشورات الجامعة الليبية.

سالم، مهدي محمود (2001). *الأهداف السلوكية (تحديدها- مصادرها- صياغتها -تطبيقاتها)*. مكتبة العبيكان.

سرى، إجلال محمد (2000). *علم النفس العلاجي*. القاهرة: عالم الكتب.

سفيان ، صالح نبيل (2004). *المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي*. مصر: اتراك للنشر

سموكر، ميرفين و ريشكه كونراد و كوغل بيتي و رضوان سامر، وبركات مطاع ،ترجمة رضوان سمير جميل (2010). *إعادة رسم الصورة وعلاج الإعادة- دليل معالجة الصدمة من النوع الأول*. دولة الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

شعبان، علوان نعمات (2005).*علاقة مفهوم الذات بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدى معاقي انتفاضة الأقصى*. كلية التربية. فلسطين: جامعة الأقصى.

الشناوي، محمد محروس (1994). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. مصر: دار غريب.

صالحة، سرور محمد (2007). *المشكلات السلوكية والانفعالية للأفراد المعاقين بصريا وعلاقتها بمتغيرات سبب الإعاقة ومستواها والعمر والجنس*. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة دمشق.

طبارة، رجاء مكي (2000). *دراسات نظرية وعملية لتقنيات وميادين علم النفس الاجتماعي*. لبنان: بيسان للنشر والتوزيع.

الظاهر، قحطان أحمد. (2004)، *مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق*. الأردن: دار وائل.

عبد العزيز، حنان (2012). *نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تلمسان: الجزائر.

عبد العزيز، سعيد وعطيوي ، عزت جودت (2004).*التوجيه المدرسي*. الأردن: مكتبة دار الثقافة.

العزيز ، ناصر الصديق(1983) . *مفهوم الذات والتكيف لدى الكفيف دراسة مقارنة بالمبصرين*، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان. رسالة ماجستير منشورة. طرابلس- ليبيا.

علي جزر، سحر علي طه (2001). *مفهوم الذات لدى مرضى الجلد السيكوسوماتيين*. رسالة ماجستير منشورة. القاهرة: جامعة عين شمس.

عليان، ربحي مصطفى وغنيم ،عثمان محمد (2000). *مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق*. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العيسوي، عبد الرحمن (1985). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*. مصر: دار الفكر الجامعي.

فارس، خالد (2004). *الاحتياجات الخاصة – الكفيف*. إدارة الطرق التربوية.

فهمي، مصطفى (1978).*التكيف النفسي*. دار مصر للطباعة.

فهمي، مصطفى (1995).*الصحة النفسية: دراسات في سيكولوجية التكيف*. مصر: مكتبة الخانجي.

فيوليت، فؤاد (1986).*الإعاقة البصرية والجسمية وعلاقتها بمفهوم الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي*. الكتاب السنوي في علم النفس. المجلد الخامس. مصر: الأنجلو المصرية.

القاضي ، وفاء محمد أحميدان (2009). *قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية.

محمد، سهام إبراهيم كامل. *مفهوم الذات*. أطفال الخليج. مركز دراسات وبحوث المعوقين.

مختار ، وفيق صفوت (1999). *مشكلات الأطفال السلوكية الأسباب وطرق العلاج*. مصر: دار العلم والثقافة.

موسى، صفية مبارك. *الإعاقة البصرية*.المكتبة الالكترونية. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة

موسى، ماجدة (2010). *مفهوم الذات الاجتماعي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى الكفيف دراسة ميدانية في جمعية رعاية المكفوفين في دمشق*. مجلة جامعة دمشق.26 . 409-451

النعيم، عبد الحميد بن أحمد (2008). *أسس التوجيه والإرشاد النفسي (حقيبة تدريبية أكاديمية)*.مركز التنمية الأسرية بالاحساء.

معوقات الجودة الشاملة فى كلية التربية جامعة الإسكندرية: دراسة تحليلية

د. خالد صلاح حنفي محمود
جامعة الإسكندرية، مصر

استلم بتاريخ: 09-04-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 20-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص

سعت هذه الدراسة إلى تحديد معوقات تحقيق الجودة الشاملة فى كلية التربية جامعة الإسكندرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وسبل علاجها ووضع خطط للتغلب عليها، وقياس أثر متغيرات (الجنس- الدرجة العلمية- التخصص) على آراء أعضاء هيئة التدريس حول معوقات تطبيق الجودة الشاملة فى مجالات (التدريس والتعليم، البحث العلمى، خدمة المجتمع، الإدارة الجامعية، والجوانب الشخصية لأعضاء هيئة التدريس).

اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة حول معوقات تحقيق الجودة الشاملة بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وطبقت على عينة مكونة من (100) عضو من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وأوضحت النتائج أن المعوقات تمثلت فى: معوقات الإدارة الجامعية والتى حصلت على أعلى متوسط حسابى (4.5) بدرجة موافقة كبيرة جدًا، ثم معوقات التدريس والتعليم بمتوسط حسابى (4.2) بدرجة موافقة كبيرة، ثم معوقات البحث العلمى بمتوسط حسابى (3.9) بدرجة موافقة كبيرة، ثم معوقات خدمة المجتمع بمتوسط حسابى (3.5) بدرجة موافقة كبيرة، ثم المعوقات المرتبطة بالجانب الشخصى لعضو هيئة التدريس على متوسط حسابى (3.4) بدرجة موافقة كبيرة. وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس فى عينة الدراسة تجاه معوقات تطبيق الجودة فى كلية التربية بجامعة الإسكندرية تعزى لمتغيرات (الجنس، أوالدرجة العلمية، أوالتخصص).

الكلمات المفتاحية: معوقات الجودة الشاملة؛ الجودة؛ كلية التربية؛ التعليم الجامعي.

Obstacles of Total Quality in the Faculty of Education in Alexandria University: An analytical Study

Khaled Salah Hanafi MAHMOUD
Alexandria University- Egypt

Abstract

This study investigated obstacles that prevent achieving total quality in the faculty of Education in Alexandria University according to the faculty staff's views, attempted to provide methods for overcoming them and measure the impact of the variables of (gender- academic rank – the scientific major) on the staff's views in the fields of (teaching, learning- scientific research- community service – university administration- staff's personal sides).

Descriptive method was used and a questionnaire was applied on sample consisted of (100) of teaching staff members was randomly selected. The results revealed that the obstacles were respectively as: obstacles of university administration as a mean of (4.5) referred to very high agreement score, then obstacles of teaching and learning process as a mean of (4.2) referred to high agreement score then obstacles of the scientific research as a mean of (3.9) referred to high agreement score, then obstacles of the society service as a mean of (3.5) referred to high agreement score, then obstacles related with the personal sides as a mean of (3.4) refereed to average agreement score. The results showed no statistically significant differences between the staff's views referring to their gender or academic rank or scientific major.

Keywords: quality; faculty of Education; staff members; Total quality obstacles.

مقدمـــة

يجتاز التعليم العالي في الوقت الحاضر مرحلة مهمة نتيجة ظهور أدبيات جديدة في التعليم العالي وانبثاق مصطلحات جديدة تعبر عن تغيرات بنيوية في التوجهات الحديثة لقطاع التعليم العالي مثل المؤشرات والمقارنات الدولية، كنتاج للطفرة في تاريخ الفكر الإداري استحدثت على ضوئه عددا من النظريات الإدارية الحديثة لمواجهات التحديات المرتبطة بالتغيير منها الجودة الشاملة، وهى من أكثر المفاهيم الفلسفية التي استحوذت على اهتمام الباحثين والممارسين، انطلاقاً من سعي الجامعات في إحداث نقلة نوعية وكمية في قطاعاتها، وتطويرها بكافة مكوناتها، ونظمها، وأشكالها، و برامجها، وفقاً لأحدث التوجهات العلمية في التعليم العالي. (الصائغ، 2014، 174)

تعد كليات التربية أكثر المؤسسات الجامعية حاجةً إلى تحقيق الجودة الشاملة في ضوء الواقع الذي يعيشه العالم المعاصر وما تشهده من تحديات كثيرة، نتيجة لثورة المعلومات التكنولوجية والتكتلات الاقتصادية والثورة المعرفية، والتغيرات في بنية سوق العمل وعولمة التعليم؛ وتعاظم دورها فى إعداد الكوادر المناط بها تطوير التعليم فى كافة مؤسساته.

وتشير دراسة Premila &Manivannan (2009, 86) إلى أهمية تطبيق فلسفة ومفاهيم الجودة الشاملة فى مؤسسات إعداد المعلم، والتى تقوم بإعداد وتأهيل المعلمين فى كافة المراحل والمؤسسات التعليمية، فقد صار مفروضاً عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة، لتتلائم واحتياجات المتعلمين والمجتمع، وضمان جودة التعليم المقدم للطلاب المعلمين، وتحقيق التميز الأكاديمى للطلاب المعلمين الذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلاً.

فكليات التربية ينبغى أن يكون لها الدور الرائد فى هذا المجال بما تملكه من كوادر وتخصصات معنية بكل ما يتعلق بالعملية التعليمية؛ ويلخص الدهشان (2009، 26) مبررات تطبيق مدخل الجودة الشاملة فى كليات التربية العربية والتى تتمثل فى: تزايد الانتقادات الموجهة إلى كليات التربية من ناحية ضعف برامجها وخريجيها، وإنشاء معظم الدول العربية هيئات لمراقبة وضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي، وحاجة كليات التربية إلى مراجعة سياساتها ونظمها في ضوء معايير تلك الهيئات، وسعي كليات التربية في الدول العربية إلى الحصول على الاعتمادية لبرامجها الأكاديمية، والتوافق مع معايير الجودة المحلية والعالمية.

فلقد صار من الضروري تطبيق الجودة الشاملة ونظمها لتطوير وإصلاح كليات التربية في الدول العربية بما ينسجم وطبيعة العصر ومتغيراته ويزيد قدراتها التنافسية، ويحقق المرونة في تفاعلها مع المتغيرات، ويدعم قدرتها على النمو المتواصل، ويضمن التحسين المستمر والشامل، ويعزز الثقة في كليات التربية من قبل الرأي العام المحلي والعالمي.

وتتطلب عملية تطبيق مدخل الجودة الشاملة إعادة النظر في رسالة وأهداف وغايات واستراتيجيات كليات التربية، ومراجعة المعايير والإجراءات المتبعة للتقويم والتعرف على حاجات الطلاب، والتعرف على ماهية البرامج والتخصصات الضرورية لتلبية حاجات الطلبة ورغباتهم الحالية

والمستقبلية، وإعادة النظر في كيفية توظيف أعضاء هيئة التدريس بكفاءة بما يتماشى مع التغيرات التي تعاصرها المجتمعات العربية. (المحاميد، 2008، 38)

وعلى الرغم من أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعى عموماً؛ إلا أن الدراسات ترصد بعض التحديات والمعوقات أمام التطبيق، والتى قد تؤدى أحياناً إلى الفشل كما حدث فى بعض الجامعات الأوروبية والأمريكية.

بل إن بعض الدراسات تؤكد أنه ليست كل مبادئ الجودة قابلة للتطبيق على المستوى العالمى فى كل السياقات الثقافية والتعليمية (Sousa & Voss, 2008)؛ وأن أحد أبرز أسباب الفشل هو الكيفية التى يتم بها هذا التطبيق وآلياته وأدواته، فلا يكفي استنساخ نموذج للجودة والتطوير مطبق بنجاح في مؤسسة ما وتطبيقه في مؤسسة أخرى بهدف الحصول على نتائج مشابهة فمن الضروري الأخذ في الاعتبار الظروف التاريخية والثقافية والاجتماعية وثقافة الجودة للمؤسسة وتطوير استراتيجيات تتناسب مع تلك الظروف. (Lillis, 2007)

فليس من السهولة تطبيق معايير ضمان الجودة في القطاع التعليمي؛ إذ إن هنالك العديد من المعوقات التي تعترض برامج ضمان الجودة، ومن هذه المعوقات: اختلاف النظرة إلى مفهوم الجودة بين أصحاب المصالح من حكومة تنظر إليه على أنه المساءلة والتحسين المستمر، وإدارات جامعية تنظر إليه على أنه تقديم تعليم ضمن المعايير التى وضعتها الحكومة، وإقناع الجمهور بأن الجامعة تقدم أفضل الخدمات التعليمية، وكذلك فجوة التنفيذ، ونظرة بعض أعضاء هيئة التدريس إلى معايير الجودة على أنها تمثل قيوداً على الاستقلالية الأكاديمية والإبداع فى التعليم الجامعي. (Eggins , 2014, 34)

يتطلب تطبيق منهجية الجودة الشاملة في الجامعات العربية تأصيل وتكييف متعمق لأبعادها وعناصرها وآلياتها جميعها لتتوافق مع بيئة وثقافة هذه الجامعات هذه التغيرات قد يكون بعضها جذريا في النظم الإدارية واللوائح اولهياكل التنظيمية، كما يستدعي تغيرًا في ثقافة المؤسسات التعليمية وبرامجها وأعرافها. (Gordon & Owen, 2007) ففي الجامعات الأوروبية على سبيل المثال، أعيد تصميم طرق تطبيق أسس الجودة في التعليم العالي وأساليبها من منطلق السعي الدؤوب نحو تحقيق أعلى مستويات التميز من خلال عرض أفضل الممارسات وتبادلها. (عجمي والحكيم، 2016، 429)

ولم تكن مصر بمنأى عن الاهتمام العالمى المتزايد بمدخل الجودة الشاملة، فلقد بدأ الاهتمام بجودة التعليم الجامعى منذ عام 1989، حيث أصدر المجلس الأعلى للجامعات قراراً بإنشاء لجنة عليا لتطوير الأداء، وتقوم بوضع معايير ومقاييس للأداء على مستوى كل جامعة، وكلية، وقسم، ووحدة ذات طابع خاص، وطرح معايير خاصة بمحتوى المقررات الدراسية، والامتحانات. كما أكدت تقارير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجى على ضرورة إنشاء آلية للتقويم الداخلى لجودة الكلية فى كل جامعة، وكل كلية، وتكون مسئولة عن ضمان الجودة ومراقبتها داخل مؤسسات التعليم الجامعى. (القصبي، 2013، 211)

وانتقل الأمر إلى المستوى التنفيذى (التطبيقى) منذ وضع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالى الصادرة عن المؤتمر القومى للتعليم العالى المنعقد فى فبراير 2000، وتضمنت 25 مشروعاً للتطوير، وقد وافق مجلس الوزراء فى 2001/11/22 على تنفيذها، ومنها مشروع تطوير كليات التربية (FOEP)، ومشروع "تقييم الأداء وضمان الجودة QAAP" والذى يأتى فى إطار تطبيق مدخل الجودة فى مصر. (وزارة التعليم العالي، 2000، 62)

ففى إطار هذا المشروع تم إنشاء مركز لضمان الجودة فى كل جامعة من جامعات مصر، وتم إنشاء مركز ضمان الجودة بجامعة الإسكندرية بتاريخ 2004/9/28، ثم تم تحويله إلى إدارة من إدارات الجامعة طبقاً للقرار رقم 516 لسنة 2006 الصادر عن الجهاز المركزى للتنظيم والإدارة فى 2006/9/21 وأطلق عليه "إدارة توكيد الجودة". وأنشئت فى كل كلية أو معهد وحدة لضمان الجودة تعمل بالتنسيق مع مركز ضمان الجودة، فلقد تشكلت وحدة ضمان الجودة بكلية التربية جامعة الإسكندرية اتساقاً مع قرار مجلس الجامعة بتاريخ 2009/1/27، هذه الوحدة مسئولة عن كل ما يتعلق بقضايا الجودة داخل الكلية. (كلية التربية جامعة الإسكندرية، 2010، 2)

وعلى الرغم من أن تطبيق مدخل الجودة الشاملة فى المؤسسات التعليمية قد لقى نجاحاً كبير وساهم بشكل كبير فى الارتقاء بجودة العديد من الأنظمة التعليمية فى كثير من دول العالم المتقدم والنامي على السواء (القيسي، 2013، 273)، إلا أنه فى مصر لم يحقق النجاح المرجو بل على النقيض تماماً حيث ازدادت الأحوال سوءاً (جوهر وجمعة، 2010، 291)، كما أن معظم الجهود المبذولة فى ذلك الشأن لم تتعد بعض الإجراءات الشكلية مثل توصيف المقررات وإجراء الدراسات الذاتية للمؤسسات دون معالجة العوامل الأساسية التى تحد من جودة التعليم الجامعى. (محمود، 2009، 147)

قد يرجع الإخفاق فى تطبيق مدخل الجودة الشاملة فى مصر لأسباب عديدة لعل منها ما يتعلق بتوفير المتطلبات اللازمة لتطبيقه، أو وجود معوقات تحول دون تطبيقه بالشكل المطلوب.

مشكلة الدراسة:

يشير واقع حال التعليم الجامعي المصري إلى أن برامجه تعاني صعوبة بالغة فى إنتاج نوعية من الخريجين قادرين على المنافسة فى سوق العمل ويمتلكون القدرات التى تمكنهم من تطوير وسائل العمل والإنتاج. (The World Bank, OECD, 2010, 14)

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتحقيق جودة التعليم الجامعى المصرى، والارتقاء بأداء الجامعات المصرية؛ ومنها تبني وزارة التعليم العالي لإستراتيجية تطوير التعليم العالي بمصر والتي أعلن عنها فى المؤتمر القومى فبراير 2000 بغرض خلق مناخ إيجابي لتحسين جودة وكفاءة ظام التعليم العالي من خلال: الإصلاح التشريعي، وإعادة الهيكلة المؤسسية، وخلق آليات مستقلة لضمان الجودة واستحداث أنظمة لمراقبة وتقييم الأداء، والتي ترجمت إلى عدد 25 مشروعًا تشمل جميع محاور التطوير وذلك حتى عام 2017 تنفذ على ثلاث مراحل: خطة قصيرة الأجل من 2000 إلى

2002، وخطة متوسطة الأجل من 2000 إلى 2007، وخطة طويلة الأجل من 2000 إلى 2017. ونُفِّذ عدد 25 مشروعاً تشمل جميع محاور التطوير، كمشروع تطوير كليات التربية (FOEP)، ومشروع ضمان الجودة والاعتماد QAAP بدايةً من عام 2002م. (وزارة التعليم العالى، 2017، 1)

ويشير واقع الحال إلى تراجع مراكز الجامعات المصرية فى قوائم التصنيف العالمية وغيابها عن هذه القوائم عدا جامعة أو اثنين (محمود، 2014، 295)، وأن تطبيق مشروعات الجودة بالتعليم الجامعى المصرى لم يؤد إلى تحسين جودة برامج خدمة المجتمع، والتدريس، والبحث العلمى بالدرجة المتوقعة. ويؤكد ضحاوى والسيد (2010، 65) أن أسباب فشل جهود إصلاح التعليم المصرى تتمثل فى قلة الوعى بثقافة الجودة، وكثرة معوقات تطبيقها، وتنفيذ مؤشراتها نتيجة لأسباب تتعلق بنظام التعليم الجامعى ذاته، وسياساته، ومحدودية الموارد، ومركزية التنفيذ والتخطيط. فلم تستطع أغلب الكليات المصرية التأهل للاعتماد وتحقيق المعايير التى وضعتها هيئة ضمان الجودة والاعتماد المصرية، فوفقاً لإحصائيات الهيئة يتضح اعتماد خمس وعشرين كلية فقط من بين أكثر من 124 كلية على مستوى الجامعات المصرية حتى العام الجامعى 2014/2013 . (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2014، 1) ولم يكن من بينها أياً من كليات التربية– بخلاف كلية التربية الرياضية بنين وكلية التربية الرياضية بنات بجامعة الإسكندرية (مركز ضمان الجودة بجامعة الإسكندرية، 2017، 1)، ولم تستطع كليات التربية المصرية تحقيق معايير الجودة المطلوبة والتى تمثل كلية التربية جامعة الإسكندرية نموذجاً لها؛ رغم تقدمها للتأهل والاعتماد، وتطبيقها مشروعات للتطوير المستمر، وهذه مؤشرات لضرورة دراسة أسباب ذلك والصعوبات التى تحول دون تحقيق هذا الهدف.

وتتبلور مشكلة الدراسة الحالية فى الكشف عن معوقات تطبيق الجودة الشاملة بكلية التربية جامعة الإسكندرية، والإجابة على الأسئلة الآتية:

1- ما معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة فى كلية التربية بجامعة الإسكندرية كما يراها أعضاء هيئة التدريس فى مجالات (التدريس والتعليم، والبحث العلمى، وخدمة المجتمع، والإدارة الجامعية، والجوانب الشخصية لعضو هيئة التدريس)؟
2- هل تختلف آراء أعضاء هيئة التدريس نحو معوقات تطبيق الجودة الشاملة فى كلية التربية بجامعة الإسكندرية باختلاف (الجنس– الدرجة العلمية– التخصص)؟
3- ما مقترحات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإسكندرية للتغلب على تلك المعوقات فى مجالات التدريس والتعليم، والبحث العلمى، وخدمة المجتمع، والإدارة الجامعية، والجوانب الشخصية لعضو هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1- تحديد معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة فى كلية التربية بجامعة الإسكندرية كما يراها أعضاء هيئة التدريس.

2- الكشف عن الفروق في آراء أعضاء هيئة التدريس حول معوقات تطبيق الجودة الشاملة فى كلية التربية بجامعة الإسكندرية باختلاف (الجنس- الدرجة العلمية- التخصص).

3- التعرف على مقترحات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإسكندرية للتغلب على تلك المعوقات.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة النظرية فى كونها تتناول موضوعاً يمثل توجهاً عالمياً حديثاً، وهو الجودة الشاملة وتطبيقاتها فى التعليم الجامعي، وتشخيص معوقات تطبيق الجودة فى كلية التربية بجامعة الإسكندرية والتى تعد واحدة من أعرق كليات التربية في مصر، وتمثل نموذجاً لكليات التربية التى لم تستطع التأهل للاعتماد أو تطبيق معايير الجودة وفقاً لبيانات هيئة ضمان الجودة رغم كل مشروعات التطوير والتحديث، وطرح المقترحات والحلول كما يراها أعضاء هيئة التدريس للتغلب على معوقات تطبيق الجودة بكلية التربية بجامعة الإسكندرية بما يمكن أن يفيد من الناحية التطبيقية القائمين على إدارة الكلية والجامعة وكليات التربية المماثلة على التعرف على سبل التعامل مع تلك المعوقات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحديد معوقات تطبيق الجودة الشاملة فى كلية التربية بجامعة الإسكندرية كنموذج لكليات التربية المصرية، والتعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس نحو معوقات تطبيق الجودة الشاملة فى كلية التربية بجامعة الإسكندرية باختلاف (الجنس- الدرجة العلمية- التخصص)، ومقترحات أعضاء هيئة التدريس بالكلية للتغلب على تلك المعوقات فى مجالات التدريس والتعليم، والبحث العلمى، وخدمة المجتمع، والإدارة الجامعية، والجوانب الشخصية لعضو هيئة التدريس) وهى تشمل أبرز وظائف الجامعة وأدوار عضو هيئة التدريس.

الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسى الأول للعام الجامعى 2015/2014.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة فى كلية التربية بجامعة الإسكندرية .

الحدود البشرية: طبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (100) عضو هيئة تدريس من مختلف التخصصات بالكلية.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة المصطلحات الآتية:

الجودة الشاملة فى التعليم: نظام متكامل من مجموعة من المعايير والمواصفات والإجراءات والأنشطة والإرشادات تضعها الجهة المسئولة عن التعليم أو المؤسسة التعليمية نفسها ليهتدى بها فى تنظيم عملها، وللإسهام فى التنمية والتقدم، وإنتاج المواد التعليمية الجيدة، وتلبية احتياجات الطلاب وقياس مدى تحصيل الطلاب بما يتفق ومعايير المؤسسة وإجراءاتها. (دودين، 2015، 160)

معوقات تطبيق الجودة الشاملة: وتعرف إجرائيًا فى هذه الدراسة على إنها كل ما يحول دون تطبيق معايير الجودة الشاملة فى كلية التربية بجامعة الإسكندرية، سواء كان داخل الكلية أو خارجها فى مجالات: التعليم والتدريس، والبحث العلمى، وخدمة المجتمع، والإدارة، وأعضاء هيئة التدريس، وتوافر الموارد المادية والإمكانات.

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التى أجريت لتحديد معوقات تطبيق الجودة الشاملة سواء عالميًا أو إقليميًا، والتى أوضحت تعددها وتنوعها، ومنها دراسة غريب وعبد المنعم (2008) والتى هدفت إلى تحديد معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة فى الكليات التربوية بجامعة الملك فيصل كما يراها أعضاء هيئة التدريس، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (100) عضو هيئة تدريس، وبينت نتائج الدراسة أن معوقات تطبيق الجودة كما يراها أعضاء هيئة التدريس تمثلت فى: معوقات مجال الإدارة الجامعية، ثم معوقات البحث العلمى، ثم معوقات متعلقة بالجوانب الشخصية لأعضاء هيئة التدريس، وأن الكليات التربوية بجامعة الملك فيصل تواجه تحديات كبيرة لتحقيق معايير الجودة فيها.

ورصدت دراسة الدهشان (2009، 23) معوقات تطبيق مدخل الجودة الشاملة فى كلية التربية بجامعة المنوفية، وتمثلت فى:

1- التوسع فى قبول الطلاب بالكلية، والذى يتم غالباً كمياً دون مراعاة الكيف.
2- مقاومة أعضاء هيئة التدريس والعاملين لتطبيق الجودة الشاملة.
3- قصور القوانين والتشريعات التى تحكم العمل الجامعى.
4- ضعف نظام المحاسبية في المؤسسات الجامعية ومنها كلية التربية.
5- انشغال أعضاء هيئة التدريس بالبحث عن مصادر إضافية للدخل.

وأجرى العضاضى (2012) دراسة هدفت إلى تحديد معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، واستخدم استبانة مكونة من (38) من معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها على عدد (204) عضو هيئة تدريس فى جامعة الملك خالد. وتوصلت الدراسة إلى أن المعوقات تتضمن ضعف الوعي بمفهوم التعلم مدى الحياة، وضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية وضعف إمكانيات المكتبات, وزيادة العبء التدريسي، ووجود فروق في تقدير درجة أهمية المعوقات التنظيمية وخدمة المجتمع ترجع إلى خبرة عضو هيئة التدريس بينما لا توجد فروق في بقية الجوانب.

وأجرت بدرخان والشوا (2012) دراسة لمعوقات تطبيق معايير الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من عدد (274) عضو هيئة تدريس. وطُبقت استبانة مكونة من 47 فقرة، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. أظهرت نتائج الدراسة إن معوقات تطبيق الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

تتعلق بالبحث العلمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في معوقات تطبيق الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى إلى متغير الجامعة أو الكلية.

أما دراسة نصار ومحمد (2012) فهدفت إلى اقتراح مجموعة من المتطلبات التي يجب توافرها في كليتي التربية في جامعة الأزهر والتي تؤهلهما للحصول على الاعتماد الأكاديمي والتعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بتلك الكليتين في مدى توافر هذه المتطلبات في الواقع، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتم تطبيق استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالكليتين ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم تلك المتطلبات تتوافر بكليتي التربية جامعة الأزهر بدرجة متوسطة لا تؤهلهما للحصول على الاعتماد، من أهم متطلبات الاعتماد الأكاديمي أن تكون هناك رؤية ورسالة واضحة للكليتين وتأكيد التحسن المستمر للمدخلات من الطلاب من خلال اتباع سياسة واضحة لقبول الطلاب والارتقاء بالامكانات المادية والبشرية، وكذا تحقيق التنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس، والعمل على تشجيع البعثات العلمية الخارجية والانفتاح على المجتمع المحلي.

وهدفت دراسة الناصر (2013) إلى التعرف على المعوقات والمشاكل التي تعيق تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في الكليات والمعاهد العليا لجامعة بغداد من وجهة نظر مسؤولي ووحدات ضمان الجودة فيها .وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، ومن أهمها: وجود معوقات ومشاكل التي تعيق تطبيق عمل وحدات ضمان الجودة والأداء الجامعي بدرجة كبيرة وأعلى من المتوسط، و الحاجة الضرورية إلى الملكات المؤهلة والمدربة تعمل بهذه الوحدات ومتخصصين بالجودة أو على أقل ممن لهم معرفة بها.

وأجرى المطوع (2013) دراسة هدفت إلى استقصاء معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرامج التعليمية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بمحافظة القويعية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وتطبيق استبانة اشتملت على (42) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (40) عضو هيئة تدريس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص، ووجود العديد من معوقات تطبيق الجودة الشاملة والمرتبطة بالإدارة الجامعية، والتى تشمل ضعف نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال في التعليم العالي، وعدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة، والمركزية في اتخاذ القرار، وسوء استغلال الموارد المالية، ونقص في إدارة المعلومات والتكنولوجيا، وضعف ممارسة منهجية قيادة التغيير والتحول المؤسسي، وعدم تفويض المسؤوليات.

وهدفت دراسة الزوينى (2014، 391) إلى تحديد صعوبات تطبيق معايير الجودة في جامعة بابل من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة مكونة من (26) فقرة على أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية، وتحليل إجابات أعضاء الهيئة التدريسية باستخدام معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي، وتوصلت الدراسة إلى أن المعوقات تتلخص في ضعف الدعم المادي، وعدم إشراك أعضاء الهيئة التدريسية في دورات تدريبية لتطوير كفائتهم العلمية، وضعف مهارات أعضاء الهيئة التدريسية فى استعمال التقنيات الحديثة.

وأضافت دراسة الغامدى (2014: 132) معوقات مثل عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات التعليمية للثقافة التنظيمية التي تتفق ومتطلبات مدخل إدارة الجودة الشاملة وذلك على مستوي الأبعاد الثقافية التنظيمية (القيادة – الهياكل والنظم – التحسين المستمر – الابتكار)، كأبرز المعوقات التى تواجه تطبيق مدخل الجودة الشاملة فى جامعاتنا العربية.

وأوضحت دراسة (Trullen & Rodriguez, 2013, 691) أن أحد أهم أسس نجاح تطبيق مدخل الجودة الشاملة هو إحداث تغير ثقافى وسلوكى داخل المؤسسة التعليمية، وإحداث التغيير فى أعضاء هيئة التدريس، وأهمية تحليل آراء أعضاء هيئة التدريس حول تلك المعوقات لأنهم العنصر الأقدر على تحديد تلك المعوقات وكيفية التعامل معها.

وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فى تحليل مقومات الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى، والتعرف على منهج كل دراسة، وتصميم أداة الدراسة (الاستبانة)، والإفادة من نتائجها فى مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

وقد تناولت جميع الدراسات السابقة مؤسسات التعليم الجامعى عموماً، ولم تتناول كليات التربية باستثناء دراسة (الدهشان، 2009) والتى هدفت لدراسة المعوقات والمشكلات فى كلية التربية بجامعة المنوفية، معتمدة على التحليل النظرى للدراسات السابقة، أما الدراسة الحالية فتناولت كلية التربية بجامعة الإسكندرية كنموذج لكليات التربية بالجامعات المصرية، والتى لم يستطع أياً منها تحقيق معايير الجودة المطلوبة والتأهل للاعتماد حتى الآن، ولم يتم إجراء – على حد علم الباحث – أى دراسة بها للتعرف على معوقات تحقيق معايير الجودة المطلوبة بطريقة تشمل جميع جوانب الجودة وفقاً لآراء أعضاء هيئة التدريس، الذين يمثلون العنصر الفعال فى تحقيق الجودة الشاملة بالكلية. وعلى ضوء نتائجها يمكن التغلب على معوقات تحقيق الجودة الشاملة بها.

إجراءات الدراسة الميدانية

اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفى كمنهج يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة (فان دالين، 1997، 292) وذلك من خلال تحليل الأدب التربوى والبحوث والدراسات السابقة، وجمع المعلومات للتعرف على مفهوم الجودة الشاملة وأسسها فى مؤسسات التعليم الجامعى، واستخدام استبانة للتعرف على معوقات تطبيق الجودة الشاملة بكلية التربية بجامعة الإسكندرية مع عينة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية للتعرف على وجهات نظرهم، وطرح مجموعة من المقترحات للتغلب على تلك المعوقات، وتطبيق الجودة بالكلية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإسكندرية من عدد (207) عضو هيئة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية طبقية مكونة من عدد (100) عضو هيئة تدريس اختيروا بطريقة عشوائية من كافة الأقسام والتخصصات بما يمثل (48%)

من أفراد مجتمع الدراسة، وذلك بعد حذف الاستبيانات غير الصالحة للتحليل، وتنوعت درجاتهم العلمية بين (مدرس– أستاذ مساعد – أستاذ)، وتخصصاتهم (أقسام أكاديمية، وأقسام علوم تربوية)، ويوضح جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستوى التغير	العدد	النسبة المئوية
الدرجة العلمية	مدرس	35	%16.9
	أستاذ مساعد	32	%14.4
	أستاذ	33	%15.94
الجنس	ذكور	45	%21.73
	إناث	55	%26.5
التخصص	أكاديمية	54	%26.08
	علوم تربوية	46	%22.22

ووفقاً لجدول (1) فإن عينة الدراسة تضمنت عدد (35) مدرس، (32) أستاذ مساعد، و(33) أستاذاً، وتضمنت العينة (45) من أعضاء هيئة التدريس الذكور، و(55) من أعضاء هيئة التدريس الإناث، وذلك يقارب نسبهم فى المجتمع الأصلى، وبالنسبة لمتغير التخصص فتكونت العينة من (54) عضو هيئة تدريس من التخصصات العلمية الأكاديمية (الأقسام التخصصية العلمية والأدبية)، و(46) من أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم التربوية والنفسية.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة تم بناؤها وتطويرها بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وعلى ضوء الخبرة الشخصية للباحث. وتكونت فى صورتها المبدئية من (96) عبارة موزعة على خمس مجالات. كما تضمنت الاستبانة سؤالاً مفتوحاً لمقترحات أعضاء هيئة التدريس لتطبيق الجودة الشاملة فى مجالات (العملية التعليمية – البحث العلمى – خدمة المجتمع – الإدارة الجامعية– الجوانب الشخصية لعضو هيئة التدريس).

صيغت العبارات بصورة إيجابية، وأعطى لكل عبارة من عباراتها وزنا مدرجاً وفق سلم ليكرت Likert الخماسى لتقدير أهمية العبارة كالتالى:

1– تعطى القيمة الرقمية (5) للاستجابة موافق بدرجة كبيرة جداً.
2– تعطى القيمة الرقمية (4) للاستجابة موافق بدرجة كبيرة.
3– تعطى القيمة الرقمية (3) للاستجابة موافق بدرجة متوسطة.
4– تعطى القيمة الرقمية (2) للاستجابة موافق بدرجة قليلة.
5– تعطى القيمة الرقمية (1) للاستجابة موافق بدرجة قليلة جداً.

واشتملت الاستبانة على المتغيرات المستقلة الآتية: الدرجة العلمية، الجنس، التخصص.

صدق الأداة: تم التحقق من صدق الاستبانة بعرضها على ثلاثة عشراً محكماً من أساتذة كليات التربية من المتخصصين فى أصول التربية والإدارة التربوية وعلم النفس والتربية المقارنة، وبعض الأساتذة من الجامعات العربية، لإبداء آرائهم فى درجة مناسبة صياغة العبارات لغوياً ومدى انتماء العبارات إلى المجال الذى وردت فيه ومدى قياسها لذلك المجال الذى تنتمى إليه، وتم حذف عدد (21) عبارة، ودمج عبارتين لتصبح عبارة واحدة، وتعديل صياغة بعض العبارات التى لم تحصل على نسبة موافقة (80%) فأكثر من آراء المحكمين. وعلى هذا الأساس تكونت أداة الدراسة من (73) عبارة بعد التحكيم موزعة على خمسة محاور هى:

1- معوقات العملية التعليمية. (17) عبارة.
2- معوقات البحث العلمى. (16) عبارة .
3- معوقات خدمة المجتمع. (13) عبارة.
4- معوقات الإدارة الجامعية. (15) عبارة.
5- معوقات مرتبطة بالجوانب الشخصية لعضو هيئة التدريس. (12) عبارة.

وتم حساب صدق الاتساق الداخلى من خلال توزيع الاستبانة فى صورتها النهائية على عينة تجريبية من (20) عضو هيئة تدريس بكلية التربية جامعة الاسكندرية، واختيرت من مجتمع الدراسة الكلى واستبعدت من نطاق عينة الدراسة الأصلية، وطلب إليها الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة، وبعد استرداد جميع الاستبانات تم حساب معاملات الارتباط بين درجات مجالات الاستبانة الخمس بالدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجات العينة فى مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	مجالات الاستبانة	معامل الارتباط
1	معوقات فى مجال العملية التعليمية.	*0.86
2	معوقات فى مجال البحث العلمى.	*0.84
3	معوقات فى مجال خدمة المجتمع.	*0.89
4	معوقات فى الإدارة الجامعية.	*086
5	معوقات مرتبطة بالجوانب الشخصية لعضو هيئة التدريس.	*0.83

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين (0.83 – 0.89) وهى جميعاً دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على وجود ارتباط عالٍ بين درجات مجالات الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة، مما يدل على صدق عبارات الاستبانة وصلاحيتها للاستخدام فى صورتها النهائية.

ثبات الأداة: تم حساب ثبات الاستبانة على عينة مكونة من (20) عضو هيئة تدريس من خارج العينة التى طبقت عليها استبانة الدراسة، وحساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) حيث بلغ معامل

الثبات (0.88)، وحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية فقسمت الاستبانة إلى قسمين، ضم أولهما العبارات الفردية، بينما ضم القسم الثانى العبارات الزوجية، وحساب معامل سبيرمان وبراون حيث بلغت الدرجة الكلية (0.86) وهى درجة تدل على ثبات الاستبانة بدرجة عالية ومقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

عقب جمع استبانات الدراسة وترميزها، قام الباحث بتفريغها الكترونياً واستخدام برنامج الحزم الإحصائية فى العلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدارة السابعة عشر، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس فى كلية التربية بجامعة الإسكندرية عن معوقات كل مجال من مجالات تطبيق الجودة الشاملة. ويتناول الجزء الآتى، نتائج الدراسة ومناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً- عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: نص السؤال الأول على "ما معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة فى كلية التربية بجامعة الإسكندرية كما يراها أعضاء هيئة التدريس فى مجالات (التدريس والتعليم، والبحث العلمى، وخدمة المجتمع، والإدارة الجامعية، والجوانب الشخصية لعضو هيئة التدريس)؟".

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مجال وكل عبارة من عبارات الاستبانة، وترتيب هذه العبارات ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية. وفيما يلى عرض نتائج كل محور من محاور الاستبانة على النحو الآتى:

1- المحور الأول: معوقات فى مجال العملية التعليمية:

جدول (3) ترتيب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة فى المحور الأول

م	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الترتيب
	المحور الأول: معوقات فى مجال العملية التعليمية			
.1	اعتماد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على الكتاب الجامعى كمصدر وحيد للمعرفة.	4.8	0.22	1
.2	عدم تطوير المكتبات الجامعية بما يتواكب مع التغيرات العلمية والتكنولوجية.	4.6	033	2
.3	تكدس الطلبة داخل قاعات الدراسة بما يقلل من فرص استخدام أنماط حديثة للتعليم والتعلم.	4.8	0.22	1
.4	عدم وجود وقت كافٍ لدى عضو هيئة التدريس للقيام بالإرشاد الأكاديمى للطلاب.	4.6	0.32	2
.5	الاعتماد على الأساليب التقليدية فى التقويم.	4.5	0.36	3
.6	ضعف الإمكانات المتاحة (أجهزة وأدوات وملاعب) لممارسة الطلبة لأنشطتهم الصفية.	4.6	0.33	2
.7	ضعف الاهتمام بميول وقدرات الطلاب عند قبولهم فى الجامعة.	4.1	0.45	4
.8	إغفال الجانب التطبيقى والعملى فى العديد من المقررات.	3.8	0.56	7
.9	قلة الجهود المبذولة فى مراجعة المقررات التعليمية وتطويرها.	3.5	0.46	8

م	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الترتيب
10.	الإجادة فى التدريس ليست شرطا لترقى عضو هيئة التدريس.	3.9	0.42	6
11.	ضعف التركيز على تنمية مهارات الطلاب من خلال المقررات المختلفة.	3.5	0.46	8
12.	ضعف فاعلية برامج ودورات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس فى تلبية احتياجاتهم التدريسية.	4.8	0.22	1
13.	عدم تدريب أعضاء هيئة التدريس على القيام بالإشراف على النشاط الطلابى والإرشاد الأكاديمى.	4.6	0.33	2
14.	قلة الوسائل التعليمية المتاحة للاستخدام بواسطة عضو هيئة التدريس.	4	0.55	5
15.	ضعف الارتباط بين التخصص الدقيق لعضو هيئة التدريس وما يقوم بتدريسه من مقررات.	4.1	0.45	4
16.	قلة المعامل وضعف الإمكانيات والوسائل المزودة بها.	4.8	0.22	1
17.	عدم وجود نظام لتقويم أداء عضو هيئة التدريس فى مجال التدريس.	4.1	0.45	4

يتضح من الجدول السابق:

إن العبارات أرقام (1، 3، 12، 16) جاءت بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابى مقداره (4.8) وبانحراف معيارى (0.22)، يليها العبارات أرقام (2، 4، 6، 13) جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابى مقداره (4.6) وبانحراف معيارى (0.33) يليها بالمرتبة الثالثة العبارة رقم(5) بمتوسط حسابى مقداره (4.5) وانحراف معيارى (0.36)، وجاء بالمرتبة الرابعة العبارات أرقام (7، 15، 17) بمتوسط مقداره (0.45) وانحراف معيارى (0.45) ثم فى المرتبة الخامسة العبارة رقم(14) بمتوسط حسابى مقداره (4) بانحراف معيارى (0.55) وفى المرتبة السادسة العبارة رقم (10) بمتوسط حسابى مقداره (3.9) وانحراف معيارى (0.42) يليها العبارة رقم (8) فجاءت بمتوسط حسابى مقداره (3.8) وبانحراف معيارى (0.56) وأخيراً فى المرتبة السابعة العبارات أرقام (9، 11) بمتوسط حسابى مقداره (3.5) بانحراف معيارى (0.46).

قد تعزى هذه النتيجة لارتفاع مستوى وعى أعضاء هيئة التدريس بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، والمعوقات التى تواجههم فى تطبيقها نتيجة إما لتخصصاتهم العلمية المرتبطة بالجودة الشاملة وتطبيقاتها كما فى حالة العلوم التربوية، أو نتيجة مشاركتهم فى مشروعات الجودة الشاملة التى تنفذها الكلية، أو سفر كثير منهم للخارج واطلاعهم على تجارب وخبرات الجامعات الأخرى. كما إن هناك شبه اتفاق بين جميع أعضاء هيئة التدريس على أن أبرز المعوقات المرتبطة العملية التعليمية تتمثل فى تكدس الطلاب، وقلة المعامل، وضعف إمكانياتها، وهى معوقات جاءت نتيجة لضعف البنية الأساسية وتقادمها فى الجامعات المصرية مع ازدياد الطلب الاجتماعى على التعليم الجامعى فى نفس الوقت.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة كل من (The World Bank, 2010, 14)، و(الدهشان، 2009)، و(العبيدى، 2009) والتى اتفقت على أن أبرز مشكلات ومعوقات تطبيق الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى المصرى هو تكدس أعداد الطلاب، وازدحام المدرجات، وتقادم بنية المرافق والمبانى الجامعية، والحاجة الملحة للتحديث والتطوير.

جدول (4) ترتيب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة فى المحور الثانى

م	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	العبارة
	المحور الثانى: معوقات فى مجال البحث العلمى			
.1	صعوبة المشاركة فى المؤتمرات الدولية.	4.6	0.33	2
.2	صعوبة النشر فى المجلات العالمية .	3.9	0.42	4
.3	ارتفاع تكلفة إجراء البحوث العلمية التطبيقية.	4.6	0.33	2
.4	ضعف الإمكانات البحثية المتاحة من معامل وأدوات ومكتبات.	4.8	0.22	1
.5	قلة الاهتمام بتنظيم المؤتمرات العلمية المحلية بصفة دورية.	4.6	0.33	2
.6	قلة فرص البعثات المتوفرة .	4.5	0.55	3
.7	عدم توافر قواعد بيانات متخصصة للأبحاث العلمية على مستوى الجامعات المصرية.	4.6	0.33	2
.8	غياب سياسات تسويق نتائج البحوث العلمية.	4.5	0.55	3
.9	انشغال أعضاء هيئة التدريس نتيجة كثرة الأعباء التدريسية.	4.8	0.22	1
.10	ضعف مهارات التعامل مع الأساليب الإحصائية اللازمة لمعالجة بيانات الأبحاث.	3.4	0.32	5
.11	قصور المعايير التى يؤخذ بها عند تقييم البحوث العلمية.	4.6	0.33	2
.12	التركيز على البحوث الفردية على حساب البحوث الجماعية والتكاملية.	4.6	0.33	2
.13	ضعف إتقان الكثير من أعضاء هيئة التدريس للغات الأجنبية.	3.9	0.42	4
.14	عدم إتاحة قواعد البيانات العالمية للمجلات والدوريات العالمية لعضو هيئة التدريس وارتفاع تكلفة الاشتراك .	3.9	0.42	4
.15	ضعف الإعداد العلمى لعضو هيئة التدريس فى مرحلة الدراسات العليا.	3.4	0.32	5
.16	ضعف الحوافز المقدمة لعضو هيئة التدريس لإجراء بحوث متميزة.	4.5	0.55	3

يتضح من الجدول السابق: أن العبارات أرقام (4، 9) حققت المرتبة الأولى، بمتوسط حسابى مقداره (4.8) وبانحراف معيارى (0.22)، يليها فى المرتبة الثانية العبارات أرقام (1، 3، 5، 7، 11، 12) بمتوسط حسابى (4.6) وانحراف معيارى (0.33)، يليها فى المرتبة الثالثة العبارات أرقام (6، 8، 16) بمتوسط حسابى (4.5) وانحراف معيارى (0.55)، يليها فى المرتبة الرابعة (3.9) وانحراف معيارى (0.42)، ثم فى المرتبة الرابعة العبارات أرقام (2، 13، 14) بمتوسط حسابى (3.9) وانحراف معيارى (0.42) يليها العبارات أرقام (3.4) وانحراف معيارى (0.32).

قد تعزى هذه النتيجة لارتفاع تكلفة التعليم الجامعي وإجراء البحوث العلمية، وضعف ميزانية التعليم الجامعي والبحث العلمي بصورة عامة فى مصر.

فهناك اتفاق بدرجة كبيرة بين أعضاء هيئة التدريس على أن أبرز المعوقات فى مجال البحث العلمى هو ضعف الإمكانيات، وانشغال أعضاء هيئة التدريس، بما يتفق مع نتائج دراسة كل من (الدهشان، 2009)، و(العضاضى، 2012)، (الغامدى، 2014) من إن ضعف الدعم المالي وزيادة العبء التدريسي يمثلان أعلى معوقات جوانب البحث العلمي فى مؤسسات التعليم العالى. ومن ثم فالحاجة ملحة لدعم الأبحاث العلمية ماليــاً وتخفيض الأعباء التدريسية لعضو هيئة التدريس الذي يقوم بإنجاز بحث علمي خلال الفصل الدراســي.

جدول (5) ترتيب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة فى المحور الثالث

م	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	العبارة
	المحور الثالث: معوقات فى مجال خدمة المجتمع			
.1	انشغال أعضاء هيئة التدريس نتيجة كثرة أعبائهم التدريسية.	4.8	0.22	1
.2	عمل عضو هيئة التدريس بمجال خدمة المجتمع ليس له ارتباط قوى بترقيه.	4.8	0.22	2
.3	غياب الخطط الجامعية لمشاركة الكليات والجامعات فى خدمة المجتمع.	4.6	0.33	2
.4	عدم وضوح مفهوم خدمة المجتمع لدى أعضاء هيئة التدريس.	4.5	0.55	3
.5	عدم وجود آليات وأساليب محددة لتمكين أعضاء هيئة التدريس من المشاركة فى خدمة المجتمع.	4.5	0.55	3
.6	ضعف العلاقة بين برامج الكليات ومشاكل المجتمع ومتطلباته.	4.8	0.22	1
.7	كثرة وتعقد إجراءات المشاركة فى خدمة المجتمع.	4.8	0.22	1
.8	عدم تدريب أعضاء هيئة التدريس على فنيات وأساليب خدمة المجتمع.	4.6	0.33	2
.9	ضعف الحوافز المقدمة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة فى خدمة المجتمع.	4.8	0.22	1
.10	عزوف مؤسسات المجتمع عن الإفادة من خدمات الجامعات والكليات.	4.5	0.55	3
.11	ضعف الارتباط بين برامج الكليات وخطط التنمية وحاجات المجتمع.	4.8	0.22	1
.12	ضعف صور التمويل المتوفر لأنشطة خدمة المجتمع.	4.8	0.22	1
.13	عدم تقبل القيادات الجامعية لآراء ومقترحات أعضاء هيئة التدريس للتطوير.	4.8	0.22	1

يتضح من الجدول السابق: أن العبارات أرقام (1، 6، 7، 9، 11، 12، 13) جاءت فى المرتبة الأولى، بمتوسط حسابى (4.8) وانحراف معيارى (0.22)، يليها فى المرتبة الثانية العبارات أرقام (2، 3، 8) بمتوسط حسابى (4، 5، 10)، يليها العبارات أرقام (4، 5، 10) فى المرتبة الثالثة بمتوسط حسابى (4.5) وانحراف معيارى (0.55). ويلاحظ أن كل عبارات هذا المحور قد حلصت على درجة اتفاق بين كبير جدا إلى كبير وهذا يشير إلى اتفاق أعضاء هيئة التدريس على وجود مشكلة فى العلاقة بين الكلية والمجتمع.

وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسات كل من (الدهشان، 2009)، و(آل داوود، 2009) و(الغامدى، 2014)، من وجود معوقات فى مجال خدمة المجتمع فى الجامعات العربية عامةً، ويشير العضاضى (2012، 92) إلى الحاجة لتعيين متخصصين يشرفون على خدمـــة المجتمع، وتقديم الدعم اللازم لهم من تفويض السلطة إلى الدعم المالي من أجل ربط الجامعة بالمجتمع والاستفادة من أعضاء هيئة التدريس لبحث قضاياه.

جدول (6) ترتيب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة فى المحور الرابع

م	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	العبارة
	المحور الرابع: معوقات فى مجال الإدارة الجامعية			
.14	قلة إتاحة الفرص أمام أعضاء هيئة التدريس للمشاركة فى اتخاذ القرارات الجامعية.	4.5	0.55	2
.15	كثرة المعوقات الإدارية والقانونية أمام أعضاء هيئة التدريس .	4.8	0.22	1
.16	غياب النظم الفعالة لتقييم أداء الإدارة الجامعية.	3.8	0.56	5
.17	عدم تطبيق الأساليب الحديثة فى الإدارة الجامعية.	4.1	0.45	3
.18	القوانين واللوائح الجامعية لا تساير العصر ومتطلباته.	4.8	0.22	1
.19	عدم تدريب القيادات الجامعية على المهارات اللازمة فى مجال الإدارة الجامعية.	3.9	0.42	4
.20	ضعف العلاقات الإنسانية السائدة فى محيط العمل الأكاديمى.	4.1	0.45	3
.21	كثرة أعباء هيئة عضو التدريس بما يحول دون مشاركته الفعالة فى الإدارة.	4.8	0.22	1
.22	قلة وعى العديد من أعضاء هيئة التدريس بالقوانين واللوائح الجامعية.	3.9	0.42	4
.23	عدم الإفادة من التكنولوجيا الحديثة فى مجال الإدارة الجامعية بصورة فعالة.	3.4	0.56	6
.24	غلبة الروتين والبيروقراطية على العمل الجامعى.	4.8	0.22	1
.25	استخدام أساليب بالية فى تسيير وإدارة الامتحانات الجامعية مما يضيع وقت عضو هيئة التدريس.	4.8	0.22	1
.26	تضارب القوانين واللوائح والقرارات التى تسير العمل الجامعى.	4.8	0.22	1
.27	قلة وعى بعض القيادات الجامعية بأهمية الحرية الأكاديمية وضرورة إتاحتها لأعضاء هيئة التدريس فى عملهم التدريسى والبحثى.	3.9	0.42	4
.28	عدم تدريب القيادات الجامعية على أساليب الإدارة الجامعية الحديثة.	4.8	0.22	1

يتضح من الجدول السابق: أن العبارات أرقام (2، 5، 8، 11، 12، 13، 15) جاءت فى المرتبة الأولى بمتوسط حسابى (4.8) وانحراف معيارى (0.22)، يليها العبارة رقم (1) فى المرتبة الثانية بمتوسط حسابى (4.5) وانحراف معيارى (0.55)، ثم العبارات أرقام (4، 7) فى المرتبة الثالثة بمتوسط حسابى (4.1) وانحراف معيارى (0.45)، يليها العبارات أرقام (6، 9، 14) بمتوسط حسابى (3.9) وانحراف معيارى (0.42) ، وفى المرتبة الخامسة العبارة رقم (3) بمتوسط حسابى (3.8) وانحراف معيارى (0.56)، وفى المرتبة السادسة العبارة رقم (10) بمتوسط حسابى (3.4) وانحراف معيارى (0.56). وقد حصلت أغلبية عبارات هذا المحور درجات اتفاق بين كبيرة إلى كبيرة جداً، بما يشير إلى اتفاق أعضاء هيئة التدريس على الحاجة إلى تطوير نظام وأسلوب الإدارة الجامعية، والقوانين واللوائح.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الدهشان، 2009)، و(آل داوود، 2009) و(العضاضى، 2012)، و(الغامدى، 2014)، من أن كثرة المعوقات الإدارية والقانونية، وتعارض القوانين واللوائح، وغلبة الروتين والبيروقراطية، واستخدام أساليب بالية فى تسيير وإدارة الامتحانات الجامعية، وعدم تدريب القيادات الجامعية على أساليب الإدارة الحديثة، تمثل معوقات أمام تطبيق الجامعات للجودة

الشاملة، ولعل ذلك يشير إلى الحاجة الملحة للتخطيط لإحداث التغيير والتطوير فى بيئة وسياق العمل فى مؤسساتنا الجامعية، وإحداث التغيير فى القوانين والتشريعات بصورة تدريجية، وهذا ما تؤكد عليه دراسة (Todorut, 2013: 1105) "أن الجودة الشاملة تمثل رؤية، لا تستطيع الجامعة تحقيقها إلا من خلال التخطيط طويل المدى، من خلال رسم وتنفيذ خطط الجودة السنوية، بما يؤدى لتحقيق هذه الرؤية بصورة تدريجية".

جدول (7) ترتيب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة فى المحور الخامس

م	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	العبارة
	المحور الخامس: المعوقات المرتبطة بالجوانب الشخصية لعضو هيئة التدريس			
.1	عدم وجود نقابات أو اتحادات تدافع عن حقوق أعضاء هيئة التدريس.	4.8	0.22	1
.2	غياب ثقافة العمل الجماعى بين أعضاء هيئة التدريس.	4.6	0.33	2
.3	غياب أو ضعف مهارات التواصل الاجتماعى لأعضاء هيئة التدريس مع الطلاب والزملاء والقيادات الجامعية.	4.1	0.56	4
.4	ضعف التقدير لدور أعضاء هيئة التدريس الاجتماعى بالنظر إلى باقى الفئات.	4.6	0.33	2
.5	القصور فى أساليب انتقاء واختيار المعيدين والاعتماد على التقدير كمعيار وحيد.	4.6	0.33	2
.6	قلة الحوافز المقدمة لتشجيع أعضاء هيئة التدريس المتميزين فى مجالات التدريس أو البحث العلمى وخدمة المجتمع.	4.8	0.22	1
.7	ضعف برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس وعدم تلبيتها لاحتياجاتهم.	4.8	0.22	1
.8	قلة فرص التدريب أثناء الخدمة على استخدام التكنولوجيا الحديثة فى التدريس.	4.8	0.22	1
.9	ضعف إقبال أعضاء هيئة التدريس على المؤتمرات والندوات التى تقيمها الجامعة.	4.5	0.55	3
.10	ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس فى الأنشطة الطلابية.	4.8	0.22	1
.11	ضعف أو غياب الكفايات لدى الكثير من أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بأدائهم التدريسى والبحثى.	4.8	0.22	1
.12	نقص وعى كثير من أعضاء هيئة التدريس بثقافة الجودة الشاملة وأهمية نشرها.	4.8	0.22	1

يتضح من الجدول السابق: أن العبارات أرقام (1، 6، 7، 8، 10، 11، 12) جاءت فى المرتبة الأولى بمتوسط حسابى (4.8) وانحراف معيارى (0.22)، يليها العبارات أرقام (2، 4، 5) فى المرتبة الثانية بمتوسط حسابى (4.6) وانحراف معيارى (0.33)، يليها العبارة رقم (9) فى المرتبة الثالثة بمتوسط حسابى (4.5) وانحرف معيارى (0.55)، يليها العبارة رقم (3) فى المرتبة الرابعة بمتوسط حسابى (4.1) وانحراف معيارى (0.56). وكل عبارات هذا المحور حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بما يشر إلى الحاجة إلى تنمية أعضاء هيئة التدريس وتنمية الجوانب الشخصية والذاتية لديهم.

وتشير النتيجة السابقة إلى اتفاق غالبية أعضاء هيئة التدريس على وجود معوقات ترتبط بالجوانب الشخصية، وذلك يتفق مع دراسة (الدهشان، 2009)، و(الغامدى، 2014) مما يعكس الحاجة إلى وجود برامج تنمية مهنية وتدريبية لتغطية تلك الجوانب، إضافة إلى الحاجة لإقناع كثير من أعضاء هيئة

التدريس بأهمية فكر وفلسفة الجودة الشاملة، وتدريبهم على آلياتها وأدواتها، لكونهم العنصر المؤثر فى تطبيق نظام الجودة الشاملة فى الكلية.

ويمكن القول أن نتائج تحليل الجداول أرقام (4، 5، 6 ، 7، 8) تشير إلى أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية تراوحت بين (3.4– 4.8) وأن جميع المحاور التى تمثلها عبارات الاستبانة الـــ (73) انحصرت بين درجة متوفرة بدرجة كبيرة جداً، ومتوسطة، حيث اعتبرت العبارات ذات المتوسطات الحسابية من (1– 1.80) متوفرة بدرجة قليلة جداً، والمتوسطات من (1.81–2.60) متوفرة بدرجة قليلة، والمتوسطات من (2.61–3.40) متوفرة بدرجة متوسطة، والمتوسطات من (3.41 – 4.20) متوفرة بدرجة كبيرة، بينما المتوسطات من (4.21 – 5) متوفرة بدرجة كبيرة جداً، وبناءً على هذا التصنيف نجد أن:

- حصول (52) عبارة على درجة متوفرة بدرجة كبيرة جداً بنسبة (71.2%).
- حصول (18) عبارة على درجة متوفر بدرجة كبيرة بنسبة (24.6%).
- حصول (3) عبارات على درجة متوفر بدرجة متوسطة (بنسبة 4.1%).

وللتعرف بشكل تفصيلى على أهم المعوقات كما يراها أعضاء هيئة التدريس فى جميع محاور الاستبانة تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية للمجالات، كما هو مبين بجدول (8):

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة مرتبة تنازلياً

رقم المحور	المحور	عدد العبارات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الترتيب
1	العملية التعليمية	17	3.9	0.58	2
2	البحث العلمى	16	3.8	0.42	3
3	خدمة المجتمع	13	3.2	0.66	5
4	الإدارة الجامعية	15	4.1	0.56	1
5	الجوانب الشخصية لعضو هيئة التدريس	12	3.4	0.65	4

يتضح من جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لجميع مجالات الدراسة تراوحت بين (3.2 –4.1) فقد حصل محور الإدارة الجامعية على أعلى متوسط حسابى (4.1) وهى درجة كبيرة جداً، يليه محور العملية التعليمية بمتوسط (3.9) وهى درجة كبيرة، يليه محور البحث العلمى (3.8) وهى درجة كبيرة، يليه محور الجوانب الشخصية لعضو هيئة التدريس (3.4) وهى درجة متوسطة وأخيراً محور خدمة المجتمع (3.2) وهى درجة متوسطة. وهذا يوضح أن أبرز العوائق وفقاً لآراء أعضاء هيئة التدريس بالعينة هى المرتبطة بالإدارة الجامعية ثم المرتبطة بالعملية التعليمية ثم البحث العلمي ثم الجوانب الشخصية، ومن ثم فإن على القائمين على التخطيط والإدارة الجامعية وضع ذلك فى الاعتبار عند تحديد وطرح سبل الإصلاح والعلاج.

وتتفق النتائج السابقة مع نتيجة دراسة سليمان (2002) من وجود جملة من المشكلات والمعوقات التى تعانى منها كليات التربية والتعليم الجامعى عموماً مثل: غلبة الجانب النظرى على

المقررات والمناهج، وقصور النظام التعليمى عن الاهتمام بالطالب من حيث ميوله وقدراته وعدم فاعلية وسائل تقويم الطلبة لكونها تقليدية، وتؤكد دراسات (الراشد والغامدي، 2000؛ الخطايبة، 2002، إبراهيم، 2003؛ الشرقي، 2004؛ الكثيري، 2004، الحصان والرويس، 2009 ؛ الدهشان، 2009؛ والسالوس، والميمان، 2010): غلبة الطابع النظري على الدراسة في كليات التربية وغياب الجانب التطبيقي، وضعف الإعداد الثقافي برغم أهميته، إضافة إلى مشكلات في سياسات قبول الطلبة ومقررات دراسية تقليدية تخلو من الأفكار الجديدة التي تواكب التطور العلمي وتدرب الطلاب على التفكير الإبداعي، وقلة وضوح توصيف المقررات، ومعاناة التربية الميدانية من مشكلات عدة أهمها الإشراف على الطلاب، وضعف برامج التربية الميدانية وعدم مراعاة معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي، وضعف إسهامات المقررات التربوية والنفسية لإعداد الطالب نحو مهنة التدريس، وضعف مواكبة البرامج الدراسية للتطورات الحادثة في المناهج الدراسية في المدارس، مما يستدعي ذلك من القائمين على إدارة كليات التربية أن تتبنى منهجًا شمولياً لإصلاح تلك المؤسسات وتطوير برامجها وأن يكون هذا المنهج مبنيا على معايير محددة وواضحة قائمة على مبادئ الجودة الشاملة.ونظمها المتنوعة.

ثانياً–عرض نتائج السؤال الثانى ومناقشتها: نص هذا السؤال على: هل تختلف آراء أعضاء هيئة التدريس نحو معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة فى كلية التربية بجامعة الإسكندرية باختلاف (الجنس – الدرجة العلمية – التخصص)؟

وللإجابة على السؤال الثانى تم حساب اختبار التباين للتعرف على إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معوقات تطبيق الجودة الشاملة فى كلية التربية تعزى لمتغيرات الجنس والدرجة العلمية والتخصص وجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9) الفروق الإحصائية بين معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة وفقاً لآراء أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الجنس والدرجة العلمية والتخصص باستخدام اختبار تحليل التباين " ANOVA "

المتغيرات		المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة	الجنس	بين المجموعات	7.30	35	0.209	1.69	0.09
		داخل المجموعات	2.83	23	0.123		
		الإجمالى	10.13	58			
	الدرجة العلمية	بين المجموعات	14.80	35	0.423	0.78	0.74
		داخل المجموعات	12.41	23	0540.		
		الإجمالى	27.2	58			
	التخصص	بين المجموعات	7.2	35	0.20	1.68	0.09
		داخل المجموعات	2.82	23	0.12		
		الإجمالى	12.02	58	0.32		

يتضح من الجدول السابق:

1- يتضح من قيمة(ف) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة وفقاً لمحاور الاستبانة المختلفة تعزى لمتغير الجنس.

2- تدل قيمة (ف) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

3- تبين قيمة (ف) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير التخصص.

وهكذا نستنتج أن آراء أعضاء هيئة التدريس حول معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة لا تتأثر بمتغير الجنس أو الدرجة العلمية أو التخصص؛ ولعل النتيجة السابقة تعود إلى أن أعضاء هيئة التدريس فى كلية التربية يمتلكون القدرة والكفاءة والخبرة فى تحديد نواحى الضعف والقصور فى المجالات المختلفة، وإحساسهم بالحاجة إلى التغلب على تلك المعوقات، كما أن أعضاء هيئة التدريس فى كلية التربية تلقى عليهم مهام وواجبات متكافئة بغض النظر عن الجنس أو الدرجة العلمية أو التخصص.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة كل من أبو سمرة وزيدان والعباسى (2005) وغانم (2008) والتى أظهرت عدم وجود أثر لمتغير الكلية أو الجنس أو التخصص فى حين اختلفت مع نتيجة دراسة درادكة (2004)، والعضاضى (2012)، والحراحشة (2013) والتى بينت وجود أثر للتخصص، مما يعطى مؤشراً بأن هناك شبه إجماع على هذه المعوقات وأن هناك انسجام فى استجابات أفراد العينة حول معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة فى كلية التربية بجامعة الإسكندرية باختلاف (الجنس أو الدرجة العلمية أو التخصص) وهذا قد يكون مرجعه اهتمام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة الشاملة، ووعيهم بثقافة الجودة الشاملة نتيجة إما لتخصصاتهم القريبة لها كالعلوم التربوية أو نتيجة لعملهم فى مشروعات الجودة المنفذة بالكلية، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسات (الدهشان، 2009، ، 12)، (عيد، 2008، 34) حول معوقات تطبيق الجودة بالجامعات المصرية.

ثالثاً-عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: نص السؤال الثالث على: "ما مقترحات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الإسكندرية لتحسين التعليم الجامعى وتطبيق معايير الجودة الشاملة فى المجالات المختلفة؟"

وللإجابة على ذلك التساؤل تم تفريغ استجابات أعضاء هيئة التدريس على استبانة معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة فى كلية التربية بجامعة الإسكندرية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، وحساب النسب المئوية للمقترحات على النحو الآتى:

جدول (10) مقترحات أعضاء هيئة التدريس للتغلب على المعوقات مرتبة تنازلياً وفقاً لنسب التكرار المئوية

م	المقترح	النسبة المئوية
	أولاً- مقترحات أعضاء هيئة التدريس لتطبيق معايير الجودة في العملية التعليمية	
.1	التوسع في إنشاء المباني والمرافق الجامعية بما يلبي الطلب الاجتماعي.	(%95)
.2	تحديث المعامل والمكتبات الجامعية وتزويدها بالأجهزة والوسائل الحديثة.	(%95)
.3	تطوير نظام الإرشاد الأكاديمي وتدريب أعضاء هيئة التدريس عليه.	(%90)
.4	تطوير نظم التقويم والامتحانات.	(%90)
.5	الاهتمام بتحديث موقع الكلية وتزويده بالبيانات المحدثة دورياً.	(%90)
.6	تطبيق اختبارات لميول وقدرات الطلاب المقبولين بكليات التربية.	(%90)
.7	تطبيق نظم تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.	(%90)
.8	مراجعة نظم وآليات قبول الطلاب في التعليم الجامعي وفقاً للاتجاهات العالمية.	(%85)
.9	إعداد المقررات في صورة الكترونية ورفعها على الانترنت.	(%85)
.10	تطوير الخدمات الطلابية بكلية التربية وإتاحتها إلكترونيا.	(%85)
.11	زيادة عدد سنوات الدراسة بكليات التربية وتخصيص السنة الأخيرة للتدريب الميداني.	(%55)
	ثانياً: مقترحات أعضاء هيئة التدريس للتغلب على معوقات تطبيق الجودة الشاملة في البحث العلمي	
.12	مراجعة وتحديث المقررات الدراسية لطلاب الأقسام والشعب المختلفة.	(%95)
.13	زيادة الدعم المقدم لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في المؤتمرات والندوات العالمية.	(%90)
.14	تكوين مجموعات بحثية متخصصة بكل قسم علمي.	(%90)
.15	اعتبار إجادة التدريس أحد شروط الترقي للدرجة العلمية الأعلى.	(%90)
.16	تشجيع التوجه نحو البحوث الجماعية والمشروعات البحثية المتعددة التخصصات بدلاً من البحوث الفردية.	(%90)
.17	وضع خريطة بحثية لدراسة أهم مشكلات التعليم الجامعي وما قبل الجامعي.	(%85)
.18	توفير برامج للتنمية المهنية والتدريب على برامج التحليل الإحصائي في ميدان البحث التربوي.	(%85)
	ثالثاً: مقترحات أعضاء هيئة التدريس للتغلب على معوقات تطبيق الجودة الشاملة في خدمة المجتمع	
.19	وضع الخطط السنوية لكلية التربية في مجال خدمة المجتمع.	(%90)
.20	تعديل التشريعات والقوانين بحيث تصبح أكثر مرونة ودعماً لمشاركة عضو هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع.	(%90)
.21	وضع آليات وحوافز لتشجيع عضو هيئة التدريس على المشاركة في خدمة المجتمع.	(%90)
.22	الاهتمام بتحسين الصورة الذهنية للجامعة وكلية التربية من خلال عقد المؤتمرات والندوات بصورة دورية .	(%80)
.23	التركيز على إكساب طلاب كلية التربية المهارات المطلوبة وفقا لمتطلبات سوق العمل.	(%80)

يتضح من الجدول السابق أن هناك اتفاق بدرجة كبيرة جداً بين أعضاء هيئة التدريس في كافة المحاور، فقد جاءت النسب المئوية للتكرار بين (95%) بالنسبة للمقترحات أرقام (1، 2، 12) والمرتبطة بتحديث البنية الأساسية للكلية من مرافق ومعامل ومكتبات، وتطوير المناهج والمقررات الدراسية، بينما تراوحت النسب المئوية لباقي العبارات بين (90%) إلى (80%) وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بحكم خبراتهم الممتدة وممارستهم العملية برغم اختلاف تخصصاتهم أو سنوات خبرتهم أو حتى باختلاف الجنس تواجههم نفس المشكلات والمعوقات، وجاءت أقل العبارات اتفاقاً حولها العبارة رقم (11) والخاصة بزيادة زيادة عدد سنوات الدراسة بكليات التربية وتخصيص السنة الأخيرة للتدريب الميداني لتحقق (55%) .

وتتفق النتيجة السابقة مع أهم ما خرجت به نتيجة دراسة كل من (عيد، 2003)، و(الدهشان، 2009) و(البيلاوى، 2010)؛ فهناك شبه اتفاق بين جميع الدراسات على الحاجة لإيجاد رؤية واضحة لكليات التربية نحو كيفية تطبيق الجودة الشاملة في المجالات المختلفة، والتشخيص الدقيق لأهم

المشكلات الجامعية، ونشر ثقافة الجودة الشاملة كنقطة انطلاق لتحقيق رسالة كلية التربية بجامعة الإسكندرية وكليات التربية الأخرى بالجامعات المصرية.

نتائج الدراسة:

أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن هناك اتفاق بدرجة كبيرة على أن معوقات تحقيق الجودة الشاملة بكلية التربية جامعة الإسكندرية وفقًا لآراء أعضاء هيئة التدريس بعينة الدراسة تمثلت فى: معوقات الإدارة الجامعية والتى حصلت على أعلى متوسط حسابى (4.5) بدرجة موافقة كبيرة جدًا، ثم معوقات التدريس والتعليم بمتوسط حسابى (4.2) بدرجة موافقة كبيرة، ثم معوقات البحث العلمى بمتوسط حسابى (3.9) بدرجة موافقة كبيرة ، ثم معوقات خدمة المجتمع بمتوسط حسابى (3.5) بدرجة موافقة كبيرة، ثم المعوقات المرتبطة بالجانب الشخصى لعضو هيئة التدريس على متوسط حسابى (3.4) بدرجة موافقة كبيرة. ومن ثم فإن على القائمين على التخطيط والإدارة الجامعية وضع ذلك فى الاعتبار عند تحديد وطرح خطط التطوير والإصلاح.

كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس فى عينة الدراسة تجاه معوقات تطبيق الجودة فى كلية التربية بجامعة الإسكندرية تعزى لمتغيرات (الجنس، أوالدرجة العلمية، أوالتخصص)، وذلك يشير لاتفاق بدرجة كبيرة ووعي أعضاء هيئة التدريس بواقع مشكلات ومعوقات تحقيق الجودة الشاملة بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

التوصيات:

أظهرت نتائج هذه الدراسة، أن كلية التربية بجامعة الإسكندرية في حاجة ماسة لمراجعة أنظمتها، وبناء منظومـــة إداريـــة تعتمد على تطبيق الجودة الشاملة بجميع جوانبها، لتحسين الأداء، وتطوير مخرجاتها وذلك من خلال:

- إعداد خطة سنوية شاملة لتقويم وتطوير وتحسين جودة الأداء المؤسسي بكلية التربية جامعة الإسكندرية تعالج كافة المعوقات التى أشار إليها أفراد عينة الدراسة وهى معوقات الإدارة الجامعية والتى حصلت على أعلى متوسط حسابى (4.5) بدرجة موافقة كبيرة جدًا، ثم معوقات التدريس والتعليم بمتوسط حسابى (4.2) بدرجة موافقة كبيرة، ثم معوقات البحث العلمى بمتوسط حسابى (3.9) بدرجة موافقة كبيرة ، ثم معوقات خدمة المجتمع بمتوسط حسابى (3.5) بدرجة موافقة كبيرة، ثم المعوقات المرتبطة بالجانب الشخصى لعضو هيئة التدريس على متوسط حسابى (3.4) بدرجة موافقة كبيرة.، وذلك اعتمادا على نموذج من المعايير والمؤشرات مع التزام أعضاء هيئة التدريس والعاملين بكلية التربية بتنفيذ برنامج الإصلاح والتطوير.
- مراجعة وتحديث كافة مقررات وبرامج الكلية لتتفق والمواصفات العالمية والمحلية المعاصرة، ووفقًا للتطورات والمستجدات فى كل تخصص.

-توفير الإمكانات المادية والبشرية من قاعات تدريسية مناسبة، ومعامل، ومكتبات جامعية تتفق إمكانياتها مع معايير الجودة الشاملة، وتطوير المباني الجامعية وتحديثها وهذا ما أكدت عليه آراء أعضاء هيئة التدريس من أن أبرز المعوقات تتمثل فى ضعف ونقص الإمكانيات والمرافق الجامعية، وضرورة تقليل أعداد الطلاب المقبولين فى كليات التربية بما يتفق وإمكانيات وسعة هذه القاعات والمدرجات بالكلية.

-عقد الندوات والمؤتمرات وورش العمل والنشرات التوجيهية لنشر الوعى بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ونشر ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب والعاملين بكلية التربية.

-إجراء دراسات حول معايير الجودة الشاملة ومتغيرات الأداء الأكاديمي، والإنتاجية العلمية، والالتزام الوظيفي، والمشاركة فى خدمة المجتمع فى كلية التربية.

-تطبيق نظم تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، وتطبيق معايير جودة الأداء فى مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع وتفعيل دور وحدات ضمان الجودة بكليات التربية.

-تحليل التجارب العالمية فى تطبيق الجودة الشاملة بكليات التربية، والمقارنة بين كليات التربية التى طبقت مدخل الجودة الشاملة، وبين كليات التربية التى لم تطبقها لتحديد الفروق فى المخرجات بينهما لتصحيح الأخطاء التى تعرقل الأداء المتميز.

-تعديل قواعد ترقيات أعضاء هيئة التدريس فى كليات التربية بما يتفق مع معايير جودة الأداء فى مختلف المجالات من تدريس وبحث علمى وخدمة المجتمع وجوانب إدارية وشخصية ولا تقتصر على مجال البحث العلمي فقط.

-تطوير قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية بما يسهم فى التغلب على العوائق التشريعية والقانونية أمام تطبيق فكر الجودة الشاملة.

-تطوير نظام قبول الطلاب بكليات التربية وتطبيق اختبارات الميول والقدرات والاتجاهات نحو مهنة التدريس.

-إجراء الدراسات المقارنة للخبرات العالمية فى التغلب على معوقات تطبيق الجودة الشاملة فى كليات التربية، وأنسب الحلول للتغلب عليها.

-تطوير نظم الخدمات الطلابية المقدمة وتحويلها لصورة إلكترونية وإتاحتها عبر موقع الكلية على الانترنت.

-دراسة إمكانية زيادة سنوات الدراسة بكلية التربية، وتخصيص السنة الأخيرة للتدريب الميداني.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو راضى، سحر محمد (2015). تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعى المصرى فى ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم، 8*(19)، 95-133.

بدرخان، سوسن؛ والشوا، هلا (2012). *المعوقات التي تعترض تطبيق معايير النوعية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية*. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولى الثانى لضمان جودة التعليم، الجامعة الخليجية، البحرين، فى 2012/4/5.

جوهر، على صالح و جمعة، محمد حسن (2010). *الشراكة المجتمعية وإصلاح التعليم*، المنصورة: المكتبة العصرية.

الحراحشة، محمد عبود (2013). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة فى جامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 14*(1)، 372-401.

الدهشان، جمال (2009). *مشكلات ومعوقات تطبيق الجودة فى كلية التربية جامعة المنوفية*. ورقة عمل مقدمة إلى الندوة العلمية الثانية لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، بكلية التربية جامعة طنطا، مارس/2009.

الزوينى، صاحب موسى (2014). *صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة بابل من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية*". بحث مقدم إلى المؤتمر الدولى الرابع لجودة التعليم، جامعة الزرقاء، الأردن، فى 1-3 إبريل.

الصائغ، نجاة محمد سعيد (2014). *درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد المؤسسي*، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر الرابع العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، الأردن، جامعة الزرقاء، فى 1-3 إبريل 2014.

العجمي، عصام الدين، والحكيم، أحمد (2016). *إدارة الجودة وتحسينها في التعليم العالي :الأسس والتطبيقات - تجربة جامعة الشارقة*، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، السودان، 9-2016/2/11، ص ص 428-435.

العضاضى، سعيد بن على (2012). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة ميدانية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالى، 5*(9)، 66-99.

الغامدي، أحمد (2014). *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي المفهوم والتحديات*. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولى الرابع لضمان جودة التعليم، جامعة الزرقاء، الأردن، 1-2014/4/3.

القصبى، راشد صبرى (2013). *نحو تطوير التعليم الجامعى*، المنيا: دار فرحة.

القيسى، هناء محمود (2013). *فلسفة إدارة الجودة فى التربية والتعليم العالى: الأساليب والممارسات*، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الناصر، علاء حاكم (2013) . معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات ومعاهد جامعة بغداد، *المجلة العربية لضمان جودة الجامعي، 6*(12): 112-145.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2014). *بيان الكليات والجامعات المعتمدة من الهيئة*. القاهرة، الموقع الرسمى للهيئة http://naqaae.eg

دودين، أحمد يوسف (2015). مستوى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة فى مؤسسات التعليم العالى فى الأردن من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين: دراسة ميدانية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعى، 8*(19)، 155-173.

ضحاوى، بيومى، والسيد، رضا (2010). *دراسة مقارنة لنظم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسى للجامعات فى كل من أستراليا وألمانيا وإمكانية الإفادة منها فى مصر*. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولى الخامس للمركزالعربى للتعليم والتنمية، مستقبل إصلاح التعليم العربى لمجتمع المعرفة: تجارب ومعايير ورؤى، الجامعة العربية المفتوحة، 13-15 يوليو 2010.

غريب، زينب عبد الرازق ومحمد، عبد المنعم محمد (2008). معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة بالكليات التربوية بجامعة الملك فيصل ومقترحات للتغلب عليها، *مجلة البحوث النفسية والتربوية، 78*، 49- 79.

فان دالين، ديوبولد . ب . (1997). *مناهج البحث فى التربية وعلم النفس*، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كلية التربية، جامعة الإسكندرية (2010). *دليل وحدة ضمان الجودة*، الإسكندرية : جامعة الإسكندرية.

المحاميد، ربا جزا جميل (2008). *دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي: دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية الخاصة*. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، كلية العلوم الإدارية العلوم والمالية.

محمود، يوسف سيد (2009). *رؤى جديدة لتطوير التعليم الجامعى*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

محمود، خالد صلاح حنفي. (2014). *آليات تحسين أوضاع الجامعات المصرية فى قوائم التصنيف العالمية كمدخل لتطوير التعليم الجامعى المصري*. مجلة دراسات فى تطوير التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس العدد (26) ، ص ص (265–322)

المطوع، نايف بن عبد العزيز (2013). *معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرامج التعليمية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بمحافظة القويعية في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها*. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربى الدولى الثالث لضمان جودة التعليم العالى، جامعة الزيتونة، الأردن فى الفترة من 2–2013/4/4.

نصار، علي عبدالرؤوف وعبدالقادر، رمضان محمود (2012). متطلبات تطبيق الاعتماد الاكاديمي بكليتي التربية جامعة الأزهر ومدى توافرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد العاشر*، العدد الأول: ص ص 202– 236.

وزارة التعليم العالي (2000). *مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالى*، أوراق المؤتمر القومى للتعليم العالى فى الفترة من 13 ــ 14 فبراير 2000.

وزارة التعليم العالي(2017). *نشأة وحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم العالي*. الموقع الرسمي لوزارة التعليم العالي http://portal.mohesr.gov.eg, retrieved,15/6/2017, p.1

المراجع الأجنبية:

Eggins, H., (2014). *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education*. The Netherlands: Sense Publishers.

Gordon, G. and Owen, C. (2007). *Cultures of Quality Enhancement: a short overview of the literature for higher education policy makers and practitioners*. Scotland: The Scottish Higher Education Enhancement Committee (SHEEC) and QAA.

Lillis, D. (2007). *Steering by Management –Towards an integrated planning and evaluation framework in higher education institutes. Embedding Quality Culture in Higher Education*, selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance.

Manivannan, M. & Premila, K. S. (2009). Application of principles of total quality management (TQM) in teacher education institutions. *Journal of College Teaching & Learning, 6*(6), 77-88

Misiunas, M., & Inga, S. (2010). Change and transition: The basis of the effective quality management system. *The quality of higher education, 7*, 132-154.

Sousa, R. & Voss, C. (2008). Contingency research in operations management practices. *Journal of Operating Management*, *28*(06), 697– 713

The World Bank & OECD, (2010). *Reviews of national policies for education: higher education in Egypt*. New York: The World Bank.

Trullen, J., & Rodriguez, S.(2013). Faculty perceptions of instrumental and improvement reasons behind quality assessments in higher education: The Roles of Participation and Identification. *Studies in Higher Education, 38*(5), 678-692

فعالية الذات وعلاقتها بقلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج
دراسة ميدانية على طلبة السنة الثالثة جامعي والثانية ماستر علوم اجتماعية بجامعة الوادي

د. مسعودة منتصر
جامعة الوادي، الجزائر

استلم بتاريخ: 15-07-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 08-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة فعالية الذات بقلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج دراسة ميدانية على طلبة السنة الثالثة جامعي والثانية ماستر علوم اجتماعية بجامعة الوادي. تم إجراء الدراسة على عينة تكونت من (91) طالبا وطالبة من قسم علوم التربية بكلية العلوم الاجتماعية جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، قسمت إلى (43) طالباً من طلبة السنة الثالثة جامعي و(48) طالباً من طلبة السنة الثانية ماستر، وبإتباع المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي والسببي المقارن. ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين، وتم التوصل إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين فعالية الذات وقلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج؛ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات بين طلبة السنة الثالثة جامعي وطلبة السنة الثانية ماستر بكلية العلوم الاجتماعية جامعة حمه لخضر بالوادي؛ ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل بين طلبة السنة الثالثة جامعي وطلبة السنة الثانية ماستر بكلية العلوم الاجتماعية جامعة حمه لخضر بالوادي.

الكلمات المفتاحية: فعالية الذات؛ الذات؛ القلق؛ قلق المستقبل؛ طلبة الجامعة.

Self-efficacy and its relationship with the future anxiety among graduating students
A field study on third year university students and the second year master's students of social sciences at El Oued University

Messaouda MONTASSER
El Oued University, Algeria

Abstract

This study was aimed to detect the relationship of self-efficacy with and future anxiety in graduating students. A field study on third year university students and the second year master's students of social sciences at El Oued University. The study was conducted on a sample composed of (91 male and female), students in the department of social sciences, faculty of Humanities and Social Sciences, university of Eshahid Hamma Lakhdar El Oued, and it was divided into (43) students of third-year students, and (48) students of second-year master students, and following The descriptive approach with its correlative and causative methods. To test the hypotheses of the study, we used Pearson's correlation coefficient and T-test to indicate the differences between the means of two samples. The study concluded the following results: There was no statistically significant correlation between self- efficacy and future anxiety among graduating students; -There were no statistically significant differences in self- efficacy between third year students and second year master's students at the faculty of Social Sciences, university of eshahid Hamma Lakhdar El oued; here were no statistically significant differences in future anxiety between third year students and second year master's students at the faculty of Social Sciences, university of eshahid Hamma Lakhdar El oued.

Keywords: Self-efficacy; self; anxiety; the future anxiety; university students.

مقدمـــة:

عادة ما نجد الطلبة الجامعة المقبلين على التخرج يبنون آمالا وطموحات كبيرة على الشهادة الجامعية التي تعتبر بالنسبة لهم مفتاح النجاح في تحقيق طموحاتهم المستقبلية بحصولهم على وظيفة محترمة، براتب جيد يضمن لهم حياة اجتماعية كريمة، وهذا انطلاقا من قناعاتهم وإدراكهم للإمكانيات والقدرات التي يمتلكونها بعد ما تلقوا طيلة ثلاث أو خمس سنوات تعليما جامعيا يؤهلهم للقيام بالوظائف الموكلة لهم حسب تخصصهم، ومن خلالها يستطيعون إثبات ذاتهم التي طالما سعوا إلى تحقيقها. غير أن الواقع الاجتماعي الذي يسوده العديد من العقبات والصعوبات يتسبب لهم في قلق كبير حول مستقبلهم المهني والشخصي برغم تميزهم بإمكانيات وقدرات عالية للعمل وإدراكهم الجيد لهته الإمكانيات، فيتطور القلق لديهم من قلق موضوعي إلى قلق حول المستقبل المجهول الذي يعيشونه وهم يفكرون في التخطيط له، بحيث أنهم يحاولون ربط أفكارهم بما قد يتمكنون من تحقيقه مستقبلا، وذلك في ظل الصعوبات البيئية والاجتماعية التي تنتظرهم بعد التخرج.

لذا كانت هذه الدراسة لتسلط الضوء على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل وفعالية الذات لدى الطلبة المقبلين على التخرج.

مشكلة الدراسة:

تعتبر فاعلية الذات من الخصائص المهمة التي تساعد الطالب على مواجهة العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية أهمها القلق، حيث أشار (باندورا) إلى أن فاعلية الذات تعمل على التحكم في أنماط التفكير المثير للقلق، فهي ليست فقط إدراك قدرة الفرد وإمكانياته نحو تحقيق ما يطمح إليه، بل أيضا المعتقدات التي يطورها، لذا فان فاعلية الذات يمكن أن تكون من المؤشرات الهامة التي يمكننا من خلالها التنبؤ بقدرة الطالب على مواجهة القلق وهذا ما يؤثر بشكل مباشر على نظرة الفرد لقدراته وإمكانياته نحو تحقيق ذاتهم في المستقبل ، وبالتالي يعكس صورة الذات لديهم، حيث يرى عبد الدايم (1996) (في: المصري، 2011) أن نظرة الشباب للمستقبل تتأثر إلى حد كبير بادراك الفرد لذاته والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، والعوائق التي تمنع تحقيق هذه الأهداف.

يمثل قلق المستقبل احد أنواع القلق الذي قد يكون مجهول المصدر كما قد يكون معلوم المصدر ويؤثر بشكل مباشر على الحياة النفسية والاجتماعية للفرد، خصوصا وأن الفرد يسعى دائما إلى تحقيق ما يأمل به من خلال ما يمتلكه من قدرات وإمكانيات، وما يتاح له من فرص في بيئته الاجتماعية ولا يوجد أي فرد يخلوا من القلق إلا أن درجته تختلف من فرد لأخر، خصوصا طلبة الجامعة المقبلين على التخرج الذين يسعون إلى تحقيق ذواتهم من خلال تحقيق أهدافهم في حياتهم المستقبلية؛ غير أن غالبية الطلبة لديهم هاجس الترقب والخوف من المستقبل، ينبع من شعورهم بالخوف من عدم تحقق طموحاتهم والتي منها الحصول على وظيفة وتكوين أسرة، وهذا ما يشعرهم بالقلق حول مستقبلهم والذي هو "حالة انفعالية مزمنة ومعقدة مع توجس أو رهبة يتميز بإحساس بمزيج من الرهبة والإشفاق

من المستقبل بدون داع معين للخوف، مع خوف مزمن بدرجة خفيفة، وخوف قوي ساحق، وباعث ثانوي ينطوي على استجابة تجنب مكتسبة. (المصري، 2011)

إذن؛ هل هناك علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل وفعالية الذات لدى الطلبة المقبلين على التخرج، وهل هناك فروق بين الطلبة حسب نوع الشهادة المتحصل عليها؟

التساؤلات:

- هل هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين فعالية الذات وقلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات بين طلبة السنة الثالثة جامعي وطلبة السنة ثانية ماستر بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة حمه لخضر بالوادي؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل بين طلبة السنة الثالثة جامعي وطلبة السنة ثانية ماستر بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة حمه لخضر بالوادي؟

فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين فعالية الذات وقلق المستقبل لدى الطلية المقبلين على التخرج.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في فعالية الذات بين طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الثانية ماستر علوم اجتماعية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق المستقبل بين طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الثانية ماستر علوم اجتماعية.

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:** تكمن أهمية الدراسة في كون الفئة المستهدفة من الدراسة هي فئة الشباب وما لديهم من دور فعال في المجتمع خصوصا ذوي الشهادات الأكاديمية فهم خريجي المرحلة الجامعية التي تحتل مكانة المركزية في السلم التعليمي.

إن الطالب ذو الفعالية الذاتية العالية له القدرة على انجاز الأنشطة بالرغم من الصعوبات التي تواجهه، كما أن الاعتقاد بعدم الفعالية نتيجة الفشل يعيق استعداد الطالب لمواجهة الصعاب والتي أساسها قلق المستقبل.

يتزايد قلق الطلبة الجامعيين لقرب موعد تخرجهم من الجامعة، ذلك لإحساسهم بالضعف من إمكانية الحصول على فرصة عمل أو مهنة بعد التخرج، وهذا ما يولد لديهم الشعور بالإحباط والقلق على ذواتهم ومستقبلهم.

- **الأهمية التطبيقية:** تحاول الدراسة الوقوف على أهمية فعالية الذات وعلاقتها بقلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج.

تقديم بعض الاقتراحات التي قد تفيد الطلبة لمواجهة قلق المستقبل في ظل الظروف المهنية التي يعانيها أفراد المجتمع والتي عادة ما تقلل من فعالية الذات لدى الطلاب.

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة أساسا للتعرف على طبيعة العلاقة بين الفعالية الذاتية وقلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج في ظل ظروف العمل الصعبة.
- تسليط الضوء دور الشهادة بالنسبة للطلبة وأثرها في كل من فعالية الذات وقلق المستقبل خصوصا وأنها تلعب دورا هاما في أولوية التوظيف وهذا الأمر يدركه الطلبة المقبلين على التخرج جيدا.

تحديد مصطلحات الدراسة:

- **فعالية الذات:** هي تكوين فرضي يكشف عن طبيعة معتقدات الطلاب نحو انجاز نشاط معين في مجال معين، وتمثل قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج المرغوبة في موقف ما وقدرته على التحكم في الأحداث التي تصادفه وإصدار توقعاته الذاتية نحو كيفية أدائه للمهام والأنشطة. وتحدد هذه الدراسة بالدرجة التي يتحصل عليها الفرد في مقياس الفعالية الذاتية.
- **قلق المستقبل:** وهو خوف الطلاب مما قد يحمله المستقبل من أحداث غالبا ما تكون مجهولة المصدر وغير مميز من قبل الفرد. ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها الفرد في مقياس قلق المستقبل

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: فعالية الذات:

تعني الفعالية الذاتية بأنها قناعات الفرد بقدرته الشخصية على القيام بسلوك معين الذي يوصله إلى نتائج محددة. وعرف (باندورا، 1997) فاعلية الذات بأنها أحكام الفرد وتوقعاته حول إمكانية أدائه للسلوك الفعال في مواقف تتصف بأنها غامضة وغير واضحة، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والجهود المبذولة ومواجهة العقبات وانجاز السلوك.

وعرف (السيد، 1994) (في: حمادنه وشرادقة، 2013) فاعلية الذات على أنها توقع الفرد حول قدرته على أداء مهمة محددة وهو يعني استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها.

أبعاد توقعات فاعلية الذات: لقد أشار (باندورا) إلى أن هناك ثلاث أبعاد لتوقعات فاعلية الذات هي:

- **العمومية:** وتعني انتقال التوقعات الفاعلية إلى مواقف متشابهة وانطباعات الآخرين وهي تختلف في عنونتها، فمنها يكون محددا لخلق توقعات التفوق أو تمتد لتشمل العلاج النوعي كما أن التفسيرات الوصفية وخصائص الشخص تؤثر في ذلك.
- **مقدار الفاعلية:** ويتحدد مقدار الفاعلية بمستوى الإتقان وبذلك الجهد والإنتاجية والدقة والتنظيم الذاتي.

– **القوة:** وتتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها، وكما أن الشعور بالفاعلية يعبر عن المثابرة الكبيرة والقدرة العالية التي تساعد الفرد أو الطالب في اختيار الأنشطة التي سوف تؤدى بنجاح.

مصادر فاعلية الذات: وضع (باندورا) أربعة مصادر أساسية للمعلومات تشتق منها فاعلية الذات كما يمكن أن تكتسب أو تقوي أو تضعف من خلالها هي:

– **خبرة السيطرة:** يعتمد هذا المصدر على الخبرات التي يعيشها الفرد، ويتطلب الإحساس بالفاعلية القوية خبرة في التغلب على العقبات من خلال بذل الجهد والمثابرة المستمرة المتواصلة.

ويسجل الناس الزيادات الملحوظة في الفاعلية الذاتية عندما تدحض تجاربهم المعتقدات الخاطئة عما يخافونه وعندما يكتسبون المهارات الجديدة للتمكن من الأنشطة المتوعدة، كما أن المعلومات المطلوبة لتقييم الفاعلية الذاتية يحصل عليها بواسطة سيطرة الأداء وتجارب التعلم البديل والإقناع اللفظي والإثارة الفسيولوجية، حيث تعمل انجازات الأداء سجلا معرفيا يتشكل من خلاله معتقدا ذاتيا يوضح إمكانيات تحقيق المهمة المستقبلية.

وينظر للسيطرة كموديل تصوري للعمل يعتقد أن النتائج تحدث إما بالصدفة البحتة، وفي هذه الحالة يكون مصدر السيطرة خارجي، أو تحدث كنتيجة مباشرة لمجهود الشخص وفي هذه الحالة يكون مصدر السيطرة داخلي. (Bandora, 1977)

– **الخبرات البديلة:** يرى باندورا(1982) أن تقدير فاعلية الذات يتأثر بالخبرات البديلة والتي يقصد بها اكتساب الخبرة من خلال رؤية الآخرين المشابهين وهم يؤدون الأنشطة بنجاح، ولنفس السبب رؤية الآخرين يفشلون في أدائهم على الرغم من الجهد المرتفع تخفض معتقدات المشاهدين عن فاعليتهم ويقوض جهودهم، كما تحدث تجارب التعلم البديل بمشاهدة نجاحات الآخرين وامتصاص الصراعات. (Gist & Mitchall, 1992)

– **الإقناع اللفظي:** أي الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقتناع بها من قبل الفرد أو المعلومات التي تأتي الفرد لفظيا عن طريق الآخرين وهو ما قد يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو العمل ويؤثر سلبا على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة. (Bandura,1977)

وللإقناع الاجتماعي دوره أيضا حيث يشير إلى الأنشطة التي يؤديها الناس بنجاح في المهام المحددة المقترحة والتدريب وإعطاء تغذية راجعة تقييمية على الأداء، وهي أنواع شائعة من الإقناع الاجتماعي. (Bandura, 1977)

كما أشارت دراسة باندورا (1982) إلى أهمية الإقناع اللفظي كاستخدام المحادثة والتعاون للوصول إلى مستوى فاعلية ذاتية.

– **الاستثارة الانفعالية:** يعتمد الأفراد جزئيا على الاستثارة الفيزيولوجية في الحكم على فاعليتهم، فالقلق والإجهاد يؤثران على فاعلية الذات والاستثارة الانفعالية المرتفعة تضعف الأداء, ويمكن خفضها بواسطة النمذجة ويضاف إلى ذلك ظروف الموقف نفسه. (Bandura, 1977)

وتؤثر حالات الأفراد الفيزيولوجية والعاطفية على إحكام الفاعلية الذاتية بخصوص مهام محددة، والتفاعل العاطفي للمهام (مثل القلق يؤدي إلى أحكام سالبة عن القدرة لتكملة المهام وتعمل الإثارة الفيزيولوجية على تغيير العواطف لتناسب حكم الفاعلية الذاتية .

ثانيا: قلق المستقبل:

يؤثر القلق على الحياة النفسية والاجتماعية للفرد خصوصا ممن يفكرون بجدية في مستقبلهم ويبنون آمالا قد لا تتحقق مع العقبات والصعاب التي تواجههم في الحياة، لذا نجد أن الطلبة المقبلين على التخرج قلقون بشان ما يخبئه المستقبل لهم من مشكلات سواء على المستوى الشخصي الاجتماعي وخاصة المهني.

وفي هذا الصدد يشير حمزة (2005) أن المستقبل الشخصي مكان للتخطيط ووضع الأهداف وتحقيقها، في هذا المعنى يكون للمستقبل معنى ايجابي تحفيزي مع ذلك يكون المرء غير متأكد من تحقيق أهدافه وإذا كان عالم المستقبل الممثل حاليا على مستوى الإدراك يلتقي مع المستقبل الحقيقي فإلى أي درجة يكون منظور المستقبل مساحة مفتوحة لعمليات معرفية مختلفة واتجاهات عاطفية اعتمادا على الذي من المتوقع أن تمتلئ به المساحة إما أحداثا ايجابية أو أكثر سلبية. (المشيخي، 2009، 43)

ويمثل قلق المستقبل احد أنواع القلق التي تشكل خطورة في حياة الفرد التي تمثل خوفا من مجهول ينجم عن خبرات ماضية وحاضرة أيضا يعيشها الفرد تجعله يشعر بعدم الأمن ويتوقع الخطر ويشعر بعدم الاستقرار وتسبب لديه هذه الحالة شيئا من التشاؤم واليأس. (المشيخي، 2009، 44)

مفهوم قلق المستقبل: يظهر قلق المستقبل كسمة نفسية بارزة من خلال تعرض العنصر البشري لمجموعة من التغيرات تعبر عن شعور ساند بعدم الوثوق بالمستقبل.

وذكر (Barlow, 1990) أن قلق هو الاهتمام بالأحداث المستقبلية. وأشار Matheous,1990 إلى أن القلق هو حذر دائم متواصل بالخطر المستقبلي الممكن.

ويرى (Thomas, 1969) أن قلق المستقبل هو الخوف من شر مرتقب نحو المستقبل، وذكر **بربار هاملتون** ان قلق المستقبل هو القلق الناتج عن التفكير أو الأفعال تجاه المستقبل. (في: المشيخي، 45، 2009)

ويعرف قلق المستقبل بانه حالة من التحسس الذاتي يدركها الفرد على شكل شعور من الضيق وعدم الارتياح مع توقع وشيك لحدوث الضرر والسوء. (علي، 1988، 150)

ويرى حسن (1999، 70) بأنه استثارة متمثلة بالتوجس والخوف والتوتر مما تخفيه الأيام المقبلة التي ستعمد إلى تغيير أهداف الفرد لحياته.

وقد يكون قلق المستقبل قلق محدودا ويمكن أن يدرك الفرد أسبابه ودوافعه وهذا الإدراك مصحوب بالخوف أو الاهتمام الزائد بما سوف يحدث من تهديدات أو مخاطر أو تغيرات شخصية

أو غير شخصية، وكل هذا ينشا من الشعور باليأس وعدم الثقة بالنفس وعدم الأمان. (العجمي، 2004، 11)

مظاهر قلق المستقبل: هناك ثلاث مظاهر لقلق المستقبل:

- **مظاهر معرفية:** هي حالة من القلق تتعلق بالأفكار التي تدور في خلجات الشخص وتفكيره وتكون متذبذبة لتجعل منه متشائم من الحياة معتقدا قرب أجله.
- **مظاهر سلوكية:** هي مظاهر نابعة من أعماق الفرد تتخذ أشكالا مختلفة تتمثل في سلوك الفر ، مثل تجنب المواقف المحرجة للشخص وكذلك المواقف المثيرة للقلق.
- **مظاهر جسدية:** يمكن ملاحظة ذلك من خلال ما يظهر على الفرد من ردود أفعال بيولوجية وفسيولوجية مثل ارتفاع ضغط الدم ،توتر عضلي، عسر الهضم ...الخ، فالقلق لا يجعل الفرد يفقد اتصاله بالواقع بل يمكنه ممارسة أنشطته اليومية، ومدركا لعدم منطقية تصرفاته، أما في الحالات الحادة فان الفرد يقضي معظم وقته في التغلب على مخاوفه لكن دون فائدة. (الداهري، 2005، 327)

وترى(شريف، 2005، 13) بأن قلق المستقبل يتمثل في مجموعة البنى التشاؤم، أو إدراك العجز في تحقيق الأهداف العامة وفقدان السيطرة على الحاضر وعدم التأكد من المستقبل.

وترى (القاضي، 2009) أن المستقبل مصدر مهم من مصادر القلق ويعتبر قلق المستقبل جزء من القلق المعمم باعتبار قلق المستقبل مساحة لتحقيق الرغبات والطموحات وتحقيق الذات وأن ظاهرة قلق المستقبل أصبحت واضحة في مجتمع مليء بالتغيرات في كافة المجالات تنتج عنها الشعور بالأمن وتدني اعتبار الذات والتفكير السلبي تجاه المستقبل.

الدراسات السابقة:

1 : فعالية الذات:

قام (تشييونغ، 2008) بدراسة مقارنة بين الفاعلية الذاتية في (هونغ كونغ) لمعلمي المدارس ,ومعلمي المدارس في (شنغهاي)، تكونت عينة الدراسة من (725) معلما في هونغ كونغ و(575) معلما من شنغهاي. توصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي شنغهاي عنه لدى معلمي هونغ كونغ وهي أعلى لدى المعلمات، ولدى وذوي الخبرة العالية.

وقام إبراهيم (2008)(في: حجازي، 2013، 422) بدراسة الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالفاعلية المهنية والضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم والمعتقدات التربوية لمعلمي المراحل الدراسية وطلبة إعداد المعلمين في السعودية، تكونت عينة الدراسة من (200) معلما وطالبا، وانتهت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الفعالية الذاتية والفاعلية المهنية، وعلاقة عكسية بين الفاعلية المهنية والضغوط النفسية للمعلمين، ووجود فروق في مستوى الفاعلية المهنية والفاعلية الذاتية والضغوط النفسية والمعتقدات التربوية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية.

وفي دراسة أجراها(لغيتر، 2006) (في: شاهين، 2012، 16). هدفت إلى تحديد ما إذا كان برنامجا نوعيا في فاعلية الذات في كتابة مصمم التدريب على المصادر الأربعة لفاعلية الذات التي حددها (باندورا): الانجازات الأدائية، الخبرة البديلة، الإقناع اللفظي، الاستثارة الانفعالية، من شانه تحسين ليس فقط من نوعية وكمية التعبير الكتابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وإنما أيضا من فاعلية الذات في الكتابة وذلك لدى عينة قوامها (60) تلميذا بالصفين الخامس والسادس تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين وضابطة. توصلت النتائج إلى أن التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج فاعلية الذات حصلوا على درجات أفضل من أقرانهم في المجموعة الضابطة فيما يتعلق بفاعلية الذات العامة، وفاعلية الذات في الكتابة وعملياتها المختلفة.

2: قلق المستقبل:

قامت سويد (2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الكفاءة النفسية ومتغيرات قلق المستقبل المهني والقيم لدى عينة من الطلاب الجامعة المصريين والسعوديين، تكونت عينة الدراسة من (560) طالبا وطالبة موزعين وفقا للجنسية إلى(294) من طلاب الجامعة المصريين و(266) من طلاب الجامعة السعوديين. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين متوسطات درجات طلاب عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الاجتماعية ومتوسط درجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني، وأنه لا توجد فروق دالة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في قلق المستقبل المهني لدى العينة السعودية، بينما توجد فروق في قلق المستقبل المهني في قلق المستقبل المهني لصالح العينة المصرية.

قام (دانيلز وستيوارت وسبنسكي وبيني ولوفيرسو، 2011) (في: أبو غالب وأبو مصطفى، 2016، 117) بدراسة تساعد الطلاب الجامعيين على اتخاذ القرارات المهنية من أجل تخفيف التردد، والقلق المهني، وهدفت الى معرفة دور متغيرات: الجنس، العمر، التحكم المدرك، ومتغيرات بيئة التعلم، منها: السنة الجامعية، المشاركة في برنامج التوجيه والانتساب للكلية كمنبئات للتردد والقلق المهني. تكونت عينة الدراسة من (844) من الطلبة الجامعيين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متغيري العمر والجنس لهما تأثير قليل في التنبؤ متغير التحكم المدرك بمستويات أقل من التردد، وأن القلق المهني والجنس لهما تأثير للعوامل البيئية مثل: السنة الجامعية والانتهاء من برنامج التوجيه ,ينما يوجد تأثير كبير لانتساب الطالب للكلية، كما أظهر الطلبة في الكليات المهنية مستويات أقل من القلق المهني من طلبة كلية الآداب.

دراسة شمال (1999) هدفت إلى الكشف عن قلق المستقبل بين الشباب المتخرجين في الجامعات العراقية، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالبا وطالبة في السنة الأخيرة من المرحلة الجامعية وطبق على أفراد العينة مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) بالنسبة لمتغير الجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي في قلق المستقبل.

إجراءات الدراسة الميدانية

يتناول هذا الجزء من الدِّراسة الطرق والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة والعينة وشرح الخطوات والإجراءات العملية للدراسة، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية التي استخدمت في الدراسة.

منهج الدِّراسة:

تختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه. (بوحوش، 1995، 92)

تم الاعتماد على المنهج الوصفي (بأسلوبيه الارتباطي والسببي المقارن) لدراسة مشكلة الدراسة وهو رصد ظاهرة أو حدث أو مشكلة معينة وجمع المعلومات والحقائق منها ووصف الظروف الخاصة بها بهدف معرفة أسبابها والوصول إلى حلول لها، ولأن المنهج السببي المقارن هدفه الأساسي الكشف عن الفروق بين الظواهر والمتغيرات.

الدِّراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساساً جوهرياً لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية ينقص البحث أحد العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهدا كبيراً كان قد بذله فعلاً في المرحلة التمهيدية للبحث. (محي الدين، 1995، 48)

وبناءً على هذا وقبل أن نقوم بتطبيق الدراسة الأساسية يجب أولاً أن نقوم بالتحقق من صلاحية أدوات الدراسة. وتهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة". (إبراهيم، 2000، 38)

عينة الدراسة الاستطلاعية: تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) طالبا، وطالبة المقبلين على التخرج من السنة الثالثة جامعي والسنة الثانية ماستر بقسم علوم التربية كلية العلوم الاجتماعية جامعة حمه لخضر الوادي، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية. والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

	السنة الثالثة جامعي	السنة الثانية ماستر	المجموع
الأفراد	15	15	30

أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية: يعرف العساف(1995، 101) أداة الدراسة بأنها "مصطلح منهجي، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فروضها".

إن ما يحدد نوع الأداة في الدراسة أو البحث هي طبيعة مشكلة الدراسة وفروضها والأهداف المتوخاة من تحقيقها والتي على أساسها يتمكن الباحث من انتقاء الأداة المناسبة لجمع البيانات وتحليلها فيما بعد.

ويرتكز موضوع البحث في الدراسة الاستطلاعية إلى التأكد من خصائصه السيكومترية لمقياس الفعالية الذاتية وقلق المستقبل لزينب محمود شقير، وذلك وفق لمشكلة الدراسة والأهداف المتوخاة.

وصف ادوات الدراسة:

مقياس فعالية الذات: أعد هذا المقياس العدل (2001) يحتوي المقياس على (50) مفردة، وأمام كل مفردة خمسة اختيارات، هي: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا. وتصحح وفق التدرج: 0-1-2-3-4.

مقياس قلق المستقبل: يهدف المقياس إلى معرفة رأي الفرد الشخصي بوضوح في المستقبل وذلك على مقياس متدرج من معترض بشدة (أبدا) معترض أحياناً (قليلاً)، بدرجة متوسطة، عادة (كثيراً)، تماما(دائما) وموضوع أمام هذه التقديرات درجات هي: 3- 2- 1- 0- على الترتيب. (الجبوري، 2013)

الخصائص السيكومترية لمقياس فعالية الذات:

- الصدق:

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزى): قمنا بترتيب درجات العينة الاستطلاعية ترتيباً تصاعديا حسب الدرجة الكلية للمقياس، ثم ميزنا بين مجموعتين من أفراد العينة البالغة 30 فردا، مجموعة عليا تكونت من8 أفراد وأخرى دنيا تكونت من8 أفراد، والعدد 14 يمثل 27% من العينة الاستطلاعية، بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين، ثم حساب قيمة (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2) قيمة (ت) بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للمقياس

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة الإحصائية
المجموعة العليا	8	84.000	2.267	13.761	دالة 0.01
المجموعة الدنيا	8	63.1250	3.642		

قيمة "ت" دالة عند 0.01 مما يجعل المقياس يتمتع بصدق تمييزي عال.

- **الثبات:** هناك طرق عديدة لحساب الثبات نطبق منها في دراستنا

طريقة التجزئة النصفية: نقوم بتقسيم المقياس إلى فقراته الفردية والزوجية، ثم نستخدم درجات النصفين، في حساب معامل الارتباط بينهما، فنتج معامل ثبات نصف المقياس، وبعد ذلك نقوم باستخدام معادلة (سبيرمان براون) لحساب معامل ثبات المقياس.

وقد قمنا باستخراج معامل الثبات بهذه الطريقة للمقياس من خلال برنامج SPSS والجدول التالي يلخص ذلك:

جدول (3) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس باستخدام معادلة (سبيرمان براون)

عدد افراد العينة	عدد البنود	معامل الثبات بالتجزئة النصفية
30	50	0.669

من الجدول نلاحظ أن معامل ثبات المقياس مقبول.

طريقة معامل ألفا–كرونباخ:

جدول (4): معامل (ألفا كرونباخ) للمقياس

عدد افراد العينة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
30	**50**	**0.638**

تشير البيانات في الجدول إلى قيم معامل الثبات للمقياس عن طريق معامل (ألفا كرونباخ)، وتظهر أن معامل الثبات مقبول.

الخصائص السيكومترية لمقياس قلق المستقبل:

- **الصدق:**

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزى): الجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (5) قيمة ت بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للمقياس

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة الإحصائية
المجموعة العليا	8	28.750	3.150	-13.010	دالة 0.01
المجموعة الدنيا	8	44.625	1.407		

قيمة "ت" دالة عند 0.01 مما يجعل المقياس يتمتع بصدق تمييزي عال.

- **الثبات** :هناك طرق عديدة لحساب الثبات نطبق منها في دراستنا:

طريقة التجزئة النصفية: وقد قمنا باستخراج معامل الثبات بهذه الطريقة للمقياس من خلال برنامج SPSS والجدول التالي يلخص ذلك:

جدول (6) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس باستخدام معادلة (سبيرمان براون)

عدد افراد العينة	عدد البنود	معامل الثبات بالتجزئة النصفية
30	28	0.765

من الجدول نلاحظ أن معامل ثبات المقياس مقبول.

طريقة معامل (ألفا-كرونباخ):

جدول (7) معامل (ألفا كرونباخ) للمقياس

عدد افراد العينة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
30	**28**	**0.658**

تشير البيانات في الجدول إلى قيم معامل الثبات للمقياس عن طريق معامل (ألفا كرونباخ) وتظهر أن معامل الثبات مقبول.

عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدِّراسة عن طريق العينة العشوائية من طلبة كلية العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج ،تتمثل في المستويين (السنة الثالثة جامعي، السنة الثانية ماستر). بلغ حجم عينة الدِّراسة (91)، بواقع (43) من طالباً من طلبة السنة الثالثة جامعي، و(48) طالباً من طلبة السنة الثانية ماستر من العام الدراسي2016- 2017. وفيما يلي جدول (8) يوضح أفراد عينة الدِّراسة الأساسية.

جدول (8) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

	السنة الثالثة جامعي	السنة الثانية ماستر	المجموع
الأفراد	**43**	**48**	**91**

نتائج الدراسة:

عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها: تنص الفرضية الاولى على أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وقلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج. وللتأكد من تحقق هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) لدراسة العلاقة بين فعالية الذات وقلق المستقبل، فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (9) معامل ارتباط (بيرسون) ودلالته للعلاقة بين قلق المستقبل وفعالية الذات

قلق المستقبل	معامل الارتباط (بيرسون)	م.د
طلبة السنة الثالثة جامعي	0.07-	0.05
طلبة السنة الثانية ماستر		

مـــن خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة معامل ارتباط(بيرسون) قـــدرت بـــ(0.07-)، وهي غير دالة عند (0.05) وعليه لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وفعالية الذات لدى الطلبة المقبلين على التخرج بقسم العلوم الاجتماعية جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها: تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات بين طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الثانية ماستر علوم اجتماعية.

للتأكد من تحقق هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين في قلق المستقبل باستخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق، فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها بين طلبة السنة الثالثة جامعي وطلبة السنة ثانية ماستر في فعالية الذات

فعالية الذات	م	ع	قيمة ت	م.د
طلبة السنة الثالثة جامعي ن= 43	75.232	12.029	1.451	0.05 غير دال
طلبة السنة الثانية ماستر ن= 48	71.541	12.182		

مـــن خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبـــار"ت" قـــدرت بـــ(1.451) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0,05)، وعليه لا توجد فروق دالة بين طلبة السنة الثالثة جامعي وطلبة السنة ثانية ماستر في فعالية الذات.

عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها: تنص الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل بين طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الثانية ماستر علوم اجتماعية. وللتأكد من تحقق هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين في فعالية الذات باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق، فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة (ت) ودلالتها في قلق المستقبل بين طلبة السنة الثالثة جامعي وطلبة السنة ثانية ماستر بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة حمه لخضر بالوادي

قلق المستقبل	م	ع	قيمة ت	م.د
طلبة السنة الثالثة جامعي/ ن=43	38.255	7.740	0.764-	0.05 غير دال
طلبة السنة الثانية ماستر/ ن= 48	39.500	7.776		

مـــن خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبـــار"ت" قـــدرت بـــ(-0.764) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0,05)، وعليه لا توجد فروق دالة بين طلبة السنة الثالثة جامعي وطلبة السنة ثانية ماستر في فعالية الذات.

مناقشة فرضيات الدراسة وتفسيرها:

مناقشة الفرضية الاولى وتفسيرها: والتي تنص على وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وقلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج، وتبين من خلال النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين فعالية الذات وقلق المستقبل لدى الطلبة، وذلك لأن الطلاب يشعرون بالقلق حول مستقبلهم بعد التخرج بغض النظر عن قدراتهم وإمكانياتهم الذاتية، ومهما كانوا مدركين لها، فقلق المستقبل ليس مرتبطا بإدراكهم لما يمتلكون من قدرات وإمكانيات، بل ما يثير قلقهم هو المعيقات والصعوبات الاجتماعية التي تنتظرهم والتي قد تعيقهم في تحقيق أهدافهم مهما كان نوع الشهادة التي سيحصلون عليها ليسانس أو ماستر، فلا وجود للفرق بينهما فيما يشعرون به من قلق نحو مستقبلهم.

تتفق دراستنا مع دراسة كيلي (1993) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر الجنس والتخصص الأكاديمي في فعالية الذات المهنية المدركة، حيث تكونت عينة الدراسة من (676) طالبا وطالبة وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأثر الكلي للجنس على فاعلية الذات المهنية كان ضئيلا وأن التخصص كان متنبأ به جيدا أكبر من الجنس في تفسير فاعلية الذات المدركة.

كما أجرى السيد (1994) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات والتغذية الراجعة، وتكونت عينة الدراسة من (284) طالبا وطالبة من الصف الثالث إعدادي، قسمت العينة إلى مجموعتين إحداها تجريبية تلقت التغذية الراجعة والأخرى ضابطة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات الأكاديمية بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة (رفقة، دس)

ولأن نقص فرص العمل بسب الظروف الاجتماعية تسبب بشكل مباشر في شعور الطلبة المقبلين على التخرج بالقلق حول ما ينتظرهم من معيقات اجتماعية، وفي هذا الصدد أجرت أبو زيد (1992) دراسة هدفت إلى التعرف على النظرة المستقبلية لدى شباب الجامعة، واشتملت العينة على (300) طالب وطالبة من الفرقة النهائية لطلاب الجامعة وذلك بكليات مختلفة بمحافظة القاهرة ومن مستويات اقتصادية مختلفة، وأكدت النتائج وجود عدة عوامل متشابكة ومتداخلة مع بعض تؤثر في النظرة المستقبلية للفرد مثل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كما أشارت النتائج بان الشباب يعاني بعد التخرج من عدم وجود فرص للعمل، وكما اجمعوا على وجود مجموعة من الصعوبات التي تنتظرهم في المستقبل منها البطالة وأزمة السكن (المصري، 2011) رغم تميزهم بإمكانيات وقدرات هم مدركون أنها تمكنهم من انجاز ما يكلفون به من مهام أو وظائف.

مناقشة الفرضية الثالثة وتفسيرها: والتي تنص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة السنة الثالثة جامعي وطلبة السنة الثانية ماستر المقبلين على التخرج في فعالية الذات، وتبين من خلال النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الفئتين المذكورتين في فعالية الذات.

يرجع ذلك إلى أن فعالية الذات لدى الطلبة هي عبارة عن موجهات لسلوكهم وبالتالي فهم يؤمنون بان لديهم قدرات وإمكانيات تمكنهم من التحكم فيما يريدون تحقيقه من أهداف وآمال بعد التخرج، كما يعتقدون أن لديهم القدرة على مواجهة ضغوطات الحياة الاجتماعية التي تنتظرهم بعد التخرج، فهم يحلمون بالحصول على وظيفة محترمة تؤمن لهم العيش الكريم بغض النظر عن نوع الشهادة ماستر أو ليسانس، فالهدف مشترك بينهما والشعور بالقدرة على تحقيق هذا الهدف والإيمان بإمكانياتهم نفسه.

تتفق نتائج دراستنا مع دراسة الشعراوي (2000) (في: حجازي، 2013) بعنوان "فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية" وتألفت عينة الدراسة من (464) طالبا وطالبة وكشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين، وكذا الصفين الأول والثاني في متوسطات فعالية الذات، ولا يوجد تأثير دال إحصائيا لتفاعل الجنس في الصف الدراسي في تباين درجات الطلاب على مقياس فاعلية الذات.

أما الزيات (1996) فقد أجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن البنية العاملة الأكاديمية المحددة لأداء الطلاب في المجالات الأكاديمية، والتحقق من مدى فعالية الذات للفرد الأكاديمية والمستوى الدراسي والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (216) طالبا وطالبة من مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدراسات العليا والدبلوم العام والخاص، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى فعالية الذات الأكاديمية بين مجموعة الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وبينت النتائج عدم وجود علاقة بين مستوى فاعلية الذات والتخصص الأكاديمي لدى الجنسين، وعدم وجود اثر دال للجنس في تباين مستوى فعالية الذات الأكاديمية.(رفقة، دس)، ولهذا لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في فعالية الذات خاصة وأنها تؤثر على أنماط التفكير، وأن وإدراك الفرد لذاته يؤثر بدوره على أنواع الخطط التي يرسمونها وذلك بحسب درجة ونوع إدراكهم لذاتهم بالسلب أو الإيجاب.

مناقشة وتفسير الفرضية الثانية: والتي تنص على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الثالثة جامعي وطلبة السنة الثانية ماستر في قلق المستقبل ويتبين من خلال النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الفئتين المذكورتين في قلق المستقبل، ويرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلبة باختلاف مستواهم التعليمي سواء ثالثة جامعي أو ثانية ماستر فهم يعانون من نفس المشكل وهو شعورهم بالقلق حول مستقبلهم بعد التخرج، وذلك لما ينتظرهم من مجهول في ظل الظروف الاجتماعية التي يعيشونها من نقص فرص العمل والتوظيف وصعوبات الحياة الاجتماعية والعقبات التي قد تواجههم في بناء حياتهم المستقبلية، حيث أن الطالب يدخل للجامعة ويحمل في طياته آمالا كثيرة وأهدافا كثيرة يهدف إلى تحقيقها من خلال حصوله على شهادة جامعية من المفروض أن تضمن له العيش الكريم والمستقبل

الزاهر؛ لكن مع قرب موعد التخرج وملاحظته للمعطيات الاجتماعية حول تحقيق أهدافه المسطرة يصبح تساوره العديد من المخاوف وتقل طموحاته ويشعر بأن مصيره المستقبلي مجهول ويفقد القدرة على التخطيط له رغم كل ما يتوفر لديه من إمكانيات.

وتتفق نتائج دراستنا مع دراسة محمود وآخرين (1997) (في: السبعاوي ،دس). والتي هدفت إلى التعرف على نظرة طلبة كليات التربية إلى مستقبلهم المهني وطبقت على عينة قوامها (900) طالبا وطالبة من المرحلة الأولى من جامعة دمشق وحلب وحمص واللاذقية، وتوصلت إلى وجود قلق من المستقبل المهني لدى طلبة كليات التربية في الجامعات السورية.

كما اتفقت أيضا مع دراسة حسن (1999) حول شيوع قلق المستقبل بين الطلبة المتخرجين والفرق بين الطلبة المتخرجين في الجنس والمستوى الاقتصادي ,وتكونت عينة الدراسة من (250) طالبا وطالبة النهائية في جامعات بغداد والمستنصرية والتكنولوجيا في بغداد وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة المتخرجين من الكليات لديهم مشاعر تتسم بالقلق من المستقبل وأن الإحساس بالقلق من المستقبل، وهي حالة نفسية تنتاب الطلبة جميعا بغض النظر عن جنسهم ومستواهم الاقتصادي والاجتماعي، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بالنسبة لمتغيري الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، وهذا ما يدعم نتائج دراستنا، بحيث أن الفرق في المستوى الجامعي لا يؤثر في شعور الطلبة بالقلق حول مستقبلهم.

خلاصة واقتراحات:

من خلال ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة يتبين أن قلق المستقبل اضطراب عادة ما يساور الطلاب المقبلين على التخرج بمختلق درجات شهاداتهم وليس له علاقة بالفعالية الذاتية، حيث أن هؤلاء الطلبة يبنون أهدافا انطلاقا مما يمتلكونه من قدرات وإمكانيات تؤهلهم لإنجاز الأعمال التي توكل إليهم بحكم أنهم تلقوا تكوينا متخصصا توج في الأخير بحصولهم على شهادة الليسانس أو الماستر، ورغم إدراكهم لقدراتهم إلا أنهم يعانون من قلق المستقبل المرتبط أساسا بالظروف الاجتماعية التي لا يستطيعون تغييرها بفردهم وليس له علاقة بالفعالية الذاتية لديهم، وعليه نقترح ما يلي:

- ضرورة الاهتمام بفئة الطلبة المقبلين على التخرج وتهيئتهم نفسيا لمواجهة الظروف الاجتماعية الصعبة التي قد تواجههم مستقبلا.
- تبصيرهم بمشكلتهم التي يعانون منها وهي قلق المستقبل وتوجيههم لكيفية تجاوزها حتى لا تتفاقم إلى ما هو أكثر.
- ضرورة توجيههم إلى الاعتماد على إمكانياتهم واستغلال ما يتاح لهم من فرص لتكوين ذواتهم بعد التخرج.
- تبصيرهم بان مشكلات وصعوبات المجتمع قد لا يستطيع تفاديها ولكن يستطيع تجاوزها من خلال ابتكار طرق بديلة لإثبات الذات.

– لفت انتباه الجهات المسؤولة للاهتمام أكثر بفئة الطلبة المقبلين على التخرج والذين يواجهون شبح البطالة مما يؤدي إلى شعورهم بالقلق الخوف الدائم والإحباط.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو غالي، عطاف محمود(2012). فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الاقصى – فلسطين – *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*.20(1). 619،654 .

أبو هاشم، حسن السيد محمد (2005). مؤشرات التحليل البعدي meta- analysis، لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا – مركز بحوث كلية التربية جامعة الملك سعود .

الجبوري، محمد عبد الهادي(2013)، قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الاكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح – الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك نموذجا، رسالة دكتوراه في علم النفس، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

حجازي، جولتان حسن (2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الاداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. المجلة الاردنية في العلوم التربوية.9 (4). 419، 433.

حسن، محمود شمال(1999). قلق المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات. *مجلة المستقبل العربي*. (249). 70، 90.

حمادنة، برهان محمود وشرادقة، ماهر تيسير(2013). الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة اردنية من الطلبة المعوقين سمعيا جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. 2(5).

الداهري، حسن صالح (2005). مبادئ الصحة النفسية. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

رفقة، خليف سالم(د.س). فعالية الذات والفرع الاكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية* – (23). 134–169.

السبعاوي، فضيلة عرفات محمد (د.س). قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص موقع ومنتدى دراسات وبحوث المعوقين، اطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، www.gulfkids.com.

شاهين، هيام صابر صادق(2012). فاعلية الذات مدخل لخفض اعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة جامعة دمشق*. (4)28.

شريف، سعود ناهد (2005).. قلق المستقبل وعلاقتها بمسمى التفاؤل والتشاؤم. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة دمشق : سوريا.

العجمي، نجلاء (2004). بناء اداة لقياس قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة.

علي، كمال(1988). النفس الانفعالات وامراضها. مصر: الدار العربية.

محمد، هبة مؤيد (د، س). قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*. العددان 27/26 – 321،379 .

المشيخي، غالب بن محمد على(2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. دراسة مقدمة الى علم النفس بكلية التربية. جامعة أم القرى متطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس تخصص (ارشاد نفسي) .

المصري، نيفين عبد الرحمن(2011). ، قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات ومستوى الطموح الاكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الازهر بغزة . رسالة مكملة لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الازهر. غزة.

النشاوي، كمال أحمد الإمام(2009). فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة – 470،500.

المراجع الأجنبية:

Bandura; A (1977). Self-efficacy; toward a unifying theory of behavioral change psychological overview ; 84; pp;191-215.

Gist ;M.E.Mtchell.T.R.(1992); Self-efficacy: A theoretical analysis: of it s determinants and malleability academy of Management review;17 (2) pp;183-211

Popper .M & Lipschiz.R.(1993) putting leadership theory to wrch: Conceptual fom work for theory hased leadership development leadership and organization development Jornal ;14(7) ;23-27.

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالأردن

د. رامي علي راشد المشاقبة*
وزارة التربية والتعليم الأردنية، الأردن

استلم بتاريخ: 29-03-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 06-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي في التمثيل المعرفي والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر. وتكونت عينة الدراسة من (36) طالباً من طلبة الصف الرابع في المدارس الأساسية في لواء البادية الشمالية الشرقية والذين يعانون من صعوبات في التعلم في التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها وتم تقسيمهم الى مجموعتين احداهما تجريبية والاخرى ضابطة متساويتين ومتجانستين في العمر الزمني ومستوى التعبير الكتابي ومستوى الاستيعاب القرائي. حيث أظهرت نتائج الدراسة الحالية فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، واختتم البحث بمناقشة نتائج الدراسة، وعرض مجموعة من التوصيات والبحوث المستقبلية المقترحة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي؛ التعبير الكتابي؛ الاستيعاب القرائي.

The effectiveness of a training program in the development of written expression and reading comprehension among students with learning disabilities in Jordan

Rami Ali Rashed ALMASHAQBEH*
The Ministry of Education of Jordan

Abstract

This study aims to effectiveness the impact of the application of an educational program in Written expression and reading comprehension among students learning disabilities enrolled rooms sources. The study sample consisted of 36 students from the fourth grade students in basic schools in the District of north-eastern desert, And those with learning difficulties in written expression and reading comprehension. Researcher experimental method has been used for the appropriateness of the nature and objectives of the study were divided into two groups, one experimental and the other officer equal and homogeneous in chronological age and level of written expression and the level of reading comprehension. Where the results of the current study, the effectiveness of the training program the user has shown in the development of written expression and reading comprehension among students with learning difficulties, and concluded Find discuss the results of the study, presented a set of recommendations proposed and future research related to the topic of current research.

Keywords: Effectiveness of the program; Written expression; Reading comprehension.

*** E. Mail :** rami_rx@yahoo.com

مقدمـــــة:

يعد التعبير الكتابي واحدة من أرقي أشكال الاتصال، وتعتبر قياساً بسلم القدرات اللغوية آخر ما يتعلمه الفرد، حيث أن معظم الأفراد يطورون مهارات الكتابة بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة، ومن هنا فإن الصعوبات التي تبرز في أي من المهارات اللغوية تمثل عائقاً واضحاً في طريق اتقان الكتابة، وتظهر صعوبات الكتابة لدي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أشكال مختلفة مثل عدم الدقة في رسم الحروف وضعف في التهجي الصحيحة وحذف لبعض الحروف والمقاطع، وأخطاء في الجوانب الإملائية واللفظية (السرطاوي والسرطاوي وخشان وأبو جودة، 2001). ويعد التعبير الكتابي غاية من غايات تعلم اللغة، ومن المهارات المهمة في اللغة العربية إذا تعمل المهارات اللغوية الأخرى كوسائل تحقق هذه الغاية، لأنه يرتبط بالقراءة والاستماع والكلام، فكل مهارات من مهارات اللغة تستند الأخرى.

كذلك يشير عطية (2007) أن التعبير الكتابي يعطي الطلبة فرصاً للتفكير والتدبر، ومن ثم اختيار الأفكار المناسبة، وانتقاء الألفاظ والتراكيب ليبرز الطالب ما لديه من مفاهيم ومشاعر، وتسجيل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع، إضافة إلى تنسيق الأسلوب، وجودة الصياغة. وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء أو في عرض الفكرة سبباً في قلب المعنى وتشويه الكتابة ويحول دون فهمها فهما صائباً، ومن ثم فإن الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها والوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها، وتعد الكتابة أحد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي.

كما وأن الاستيعاب القرائي الهدف من القراءة، للحصول على المعاني من الكلمات والجمل المطبوعة. لذلك كل مناهج القراءة يجب أن تزود الطلبة بفرص تطوير مهارات الاستيعاب القرائي. ومع ذلك يعد الاستيعاب القرائي أكثر المشكلات شيوعًا وأهمية للطلبة المشخصين كطلبة لديهم صعوبات تعلم تحديدًا في القراءة. ومهارات الاستيعاب القرائي لا تتطور بشكل آلي بعد مهارات التعرف إلى الكلمات التي تم تعليمهم إياها، إذ يستمر عدد من هؤلاء الطلبة بمواجهة صعوبات مع المهمات التي تتطلب استيعاب نصوص معقدة حتى مع تدريبهم على أساسيات القراءة المتضمنة فك الترميز والتعرف على الكلمات، والتدريب لفترات طويلة على أن يصبحوا طلبة ذوي طلاقة في القراءة، وهؤلاء الطلبة يحتاجون لاستراتيجيات تساعدهم في الاستيعاب ليصبحوا قراء فاعلين يفهمون ما يرد في النص. (Lerner & Johns, 2009)

ويحتل الاستيعاب القرائي مكاناً وموقعاً اساسياً في صعوبات القراءة حيث أن (90%) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات القراءة، وان الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الاستيعاب القرائي عادة ما يجدون صعوبة في ربط المعنى بالكلمة، وفي التعرف على تفاصيل معينة وقراتها، والخروج باستنتاجات معينة من النص والتواصل إلى النتائج، والتخمين ما يمكن ان يترتب عليها وهو الامر الذي يرجع في الغالب إلى القصور في مهارات ما وراء المعرفة

وأن الاستيعاب القرائي هو تلك العملية التي يتم من خلالها معرفة المتعلم بالكلمات المتضمنة في نص معين مكتوب عندما يبدأ قراءته، وفهمه لمثل هذا النص وما يدور فيه، وقيامة باستخلاص معنى معين منه يمثل الفكرة الاساسية أو الجوهرية التي يتضمنها ويدور حولها. وعادة ما يعكس ثلاث مستويات على الاقل يتمثل ادناها في قيام المتعلم بنقل الإيجابية حرفاً من النص، ويتمثل اوسطها في قيامة بالربط بين المعلومات المتضمنة وتوقع ما عساه أن يحدث، أما اعلاه فيتطلب تقييم الاحداث المتضمنة وتحليلها، وإبداء الرأي حولها. (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2009)

تعد صعوبات التعلم إحدى المشكلات الحديثة نسبيا، ويوصف بها أولئك الذين يعانون اضطرابا أو قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، الخاصة بفهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة ويظهر هذا القصور في نقص المقدرة على الاستماع أو الكلام، أو الكتابة، أو القراءة، أو التهجي أو العمليات الحسابية، أو المهارات الاجتماعية ،وليس لديهم مشكلات تعلم ناجمة عن إعاقات حسية أخرى ،كالصمم أو ألعمي، أو عقلية أو حركية أو انفعالية، أو ظروف بيئية اجتماعية اقتصادية وثقافية غير مناسبة. (محمد، 2012)

وقد أشار القيروتي (2010) إلى صعوبات التعلم على شكل تباين ملحوظ بين مستوى تحصيل الفرد المتوقع وتحصيله الحقيقي، حيث ينخفض تحصيله الفعلي عن مستوى تحصيل زملائه. كما يظهر التباين على شكل اضطرابات تؤثر في قدرة الفرد على الاستماع، أو التفكر، أو الكلام، أو القراءة أو الكتابة، أو الحساب. ونظراً الى الآثار السلبية التي قد تنشأ عن أشكال هذا الاضطراب على أداء الطلبة كان لابد من الاهتمام بالتداخل التربوي المبكر، من أجل تقليل الأضرار والمشكلات التي قد تنجم عن هذه الصعوبات في مراحل التعليم اللاحقة.

ويرى الباحث أن عدد غير قليل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي، وتؤثر هذه المشكلات تأثيراً بالغاً على تحصيلهم الأكاديمي وربما على مستقبلهم المهني في مرحلة الرشد. ويعد التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي من أكثر المهارات اللغوية والكتابية صعوبة، وتعد الأكثر شيوعاً وانتشاراً بين الطلبة، كما يمتد أثرها إلى مراحل متقدمة من السلم التعليمي، حيث تصل أحياناً إلى المرحلة الجامعية. ورغم أن صعوبات التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي قد تمت مناقشتها لأكثر من مائة عام، إلا أن الكتابة المعقدة لم تتم دراستها بالتفصيل إلا في العقدين الأخيرين وكذلك الاستيعاب القرائي، حيث إن تشخيص وعلاج صعوبات التعلم تم تشريعها من قبل المكتب الأمريكي للتعليم منذ منتصف السبعينيات، وهو ما ساهم في قلة التركيز على التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي في العديد من المناهج التعليمية العامة والخاصة. وهو ما يؤثر على جودة التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي وتكامله لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وبناءً عليه فقد جاءت هذه الدراسة لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالأردن.

الإشكالية:

لاحظ الباحث من خلال التدريس، أن هناك الكثير من المشكلات التي تواجه المعلمون في تدريس الطلبة، ومن أهم تلك المشكلات الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، حيث لاحظ الباحث أن بعض الطلبة يفتقدون القدرة على التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي.

بالاعتماد على تلك الملاحظات تولدت لديه الحاجة الملحّة في تصميم برنامج تدريبي قائم على استخدام الصور في تنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد جاء تصميم هذا البرنامج اعتماداً على قناعات الباحث الشخصية وملاحظاته المُركزة على أن الخصائص المميزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وعلي ضوء ذلك تكمن إشكالية الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالأردن؟

وتتفرع عنه الاسئلة الآتية:

1- هل توجد فروق بين أداء طلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم في القياس القبلي والبعدي للتعبير الكتابي؟.
2- هل توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للتعبير الكتابي؟.
3- هل توجد فروق بين أداء طلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم في القياس القبلي والبعدي للاستيعاب القرائي؟.
4- هل توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للاستيعاب القرائي؟.

فروض الدراسة:

وبالتحديد تكمن إشكالية الدراسة في اختبار الفرضيات التالية:

1- توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للتعبير الكتابي ولصالح القياس البعدي.
2- فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للتعبير الكتابي ولصالح المجموعة التجريبية.
3- توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للاستيعاب القرائي ولصالح القياس البعدي.
4- توجد فروق في مستوى الاستيعاب القرائي بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في:

1- تحديد مفهوم التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي.

2- تحديد صعوبات التعلم في التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي التي تظهر لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم.

3- تصميم برنامج تدريبي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالأردن.

4- قياس أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالأردن.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من خلال الموضوع الذي تناوله وهو فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالأردن ويمكن تحديد أهميتها في الآتي:

1- أنها تناولت موضوعاً مهماً وهو تنمية مهارات التعبير الكتابي والاستيعاب.

2- قد يساعد البرنامج تدريبي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاستيعاب لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالأردن.

3- قد تساعد هذه الدراسة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في تنظيم تعليم وتعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

4- قد تسهم نتائج الدراسة في افادتها للعاملين في ميادين العلوم التربوية وخاصة التربية الخاصة وصعوبات التعلم نظرياً وتطبيقيا.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

1. **الحدود الزمنية:** بدأ تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017/2016.
2. **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الشرقية بالأردن.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينه من طلبة الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية، بلغ عددهم (36) طالباً وطالبة.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

-**البرنامج التدريبي:** هو مجموعة منظمة تتضمن أهدافاً للبرنامج التدريبي لتنمية مهارات الذاكرة العاملة والتعبير الكتابي باستخدام الصور، ومحتواه يتضمن دروساً تشمل، صوراً ومواد تثقيفية واستراتيجيات تعليمية محورها الطلبة، وأنشطة وتقويماً، استناداً إلى المعايير المعاصرة لقياس تنمية مهارات الذاكرة العاملة والتعبير الكتابي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم.

ويعرفه الباحث إجرائياً: مجموعة منظمة تتضمن أهدافاً للبرنامج لتحسين مستويات التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي، ومحتوى يتضمن عدداً منة الأنشطة والمهام المختلفة التي تقوم بالأساس على المهارات والعمليات المعرفية المختلفة، فضلاً عن الألعاب التعليمية لقياس تحسن التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- **التعبير الكتابي:** هي نشاط لغوي كتابي وظيفي أو إبداع يقوم به الطالب للتعبير عن الموضوعات المختارة في درس التعبير ضمن مادة اللغة العربية تعبيرًا واضح الفكرة، صافي اللغة، سليم الأداء، ويتطلب الإبداع فيه زيادة على ما تقدم للتأثير في القارئ (الهاشمي، 2006).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه قدرة طلبة ذوي صعوبات التعلم على التعبير الكتابي عن أفكارهم، ومشاعرهم وميولهم، وبعبارات سليمة خالية من الأخطاء، والدقة في اختيار الألفاظ الملائم وتنسيق الأفكار وتسلسلها، مع المحافظة على علامات الوقف، والنظافة والترتيب، ويقاس بالاختبار الذي أعده الباحث.

- **الاستيعاب القرائي:** هي عملية نشطة تتطلب التفاعل المقصود والهادف بين القارئ والنص القرائي، وعند محاولة استيعاب مواد محددة فالقراء يحاولون سد الفجوة بين المعلومات الواردة في اللغة المطبوعة والمعلومات التي يملكها القراء حتى يتم استنتاج معلومات ومعارف جديدة تستخرج من خلال القراءة، ويشتمل الاستيعاب القرائي التفكير كما أن الخبرات السابقة والاهتمامات وأوضاع القراءة تؤثر في استيعاب المواد، وكلما استطاع الفرد أن يدمج المعلومات الحديثة مع المعلومات التي لديه فإن سوف يحصل على خبرات ومعلومات فريدة ومهمة. (Learner & Johns, 2009)

ويعرفه الباحث إجرائياً: قدرة طلبة ذوي صعوبات التعلم، على استيعاب النصوص القرائية باعتبارها عملية معقدة، وأسلوبًا من أساليب النشاط الذهني في معالجة المعلومات، يقوم بها الطالب مستخدمًا خبراته السابقة من أجل استيعاب النص في المستويات المختلفة، الحرفي والاستنتاجي والتقويمي، ويقاس بالاختبار الذي أعده الباحث.

- **صعوبات التعلم:** هي مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية. (Hallahan et al.,2009)

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها العوامل المؤثرة سلبيا على عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم وبما يقلل من فاعلية عملية التعليم وحددت هذه الدراسة بالمجالات التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي في المدارس الأساسية في لواء البادية الشمالية الشرقية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

1-التعبير الكتابي

أشار كل من (Tonpkin & Culatta, & Werts , 2003) إلى أن عملية تعلم الكتابة لا تقل أهمية عن تعلم القراءة. فالقراءة نشاط فكري يمارسه الفرد للاطلاع على أفكار الآخرين ونتائجهم وتجاربهم عبر التعرف على الرموز الكتابية وربطها ربطًا سليمًا، في حين أن الكتابة أيضًا نشاط فكري يعبر فيه الفرد عن أفكاره وتجاربه من خلال رموز لغوية يمكن للآخرين الاطلاع عليها والاستفادة منها. ومثلما تحقق القراءة غايات وأهدافًا، فالكتابة تسعى نحو تحقيق أهداف وغايات عظيمة، إذ تحفز الطلاب على التفكير، وطلاقة التعبير، وتنمية الخيال الهادف، وجمع الأفكار وتنظيمها.

يذكر كل من (Stewart & Kluwin, 2001) أن عملية الكتابة تتكون من أربع مراحل متسلسلة وهي كالآتي: مرحلة ما قبل الكتابة: وهي عملية تحديد وتجميع الأفكار، ومرحلة الكتابة: هي مرحلة وضع الأفكار وتدوينها (الكلمات والجمل)، ومرحلة المراجعة والتنقيح: هي عملية التنظيم والتعديل لطريقة التعبير والأفكار والمفردات وتركيب الجمل وتسلسلها، ومرحلة النشر والمنتج النهائي: وهي عملية تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة من خلال نشر الكتابات وإيصال الأفكار.

ويذكر حسين(2010) أن مراحل تعليم التعبير الكتابي تقسم إلى ثلاث مراحل هي: مرحلة ما قبل الكتابة وتشمل مهارات التفكير والتنظيم، ومرحلة الكتابة الفعلية وتشمل اللغة (المفردات، وبنية الجمل) والتهجئة والخط والترقيم، ومرحلة ما بعد الكتابة، وتشمل المراجعة والتحرير.

ويشير الوقفي (2009) الكتابة بأنها القدرة على التعبير عن الأفكار، من خلال رسم الرموز التي ينبغي، وأن تتطابق مع قواعد الإملاء والتهجئة المعروفة، مما يؤدي إلى بناء كلمات واضحة للقراءة وتعد الكتابة نشاطًا معرفيًا معقدًا يعتمد على مهارات الطالب الأساسية، وقدرته على التنسيق بين عمليات متعددة. وقد حدد **جراهام (Graham,1997)** تلك العمليات المتعددة بأربعة جوانب هي: معرفة الكتابة وموضوعاتها، ومهارات إنتاج النص، وعمليات تحفيز المشاركين على الكتابة بحماس، وتوجيه الأفكار والأفعال من خلال طرق معينة لتحقيق أهداف الكتابة.

كما يشتمل مفهوم الكتابة على ثلاثة جوانب رئيسة هي:

1- التعبير الكتابي: وهو إفصاح الفرد عما يدور في نفسه بلغة سليمة وأفكار مترابطة.

2- الإملاء: وهي القدرة على تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة.

3- الخط: وهو القدرة على رسم الحرف بشكل صحيح من حيث استدارة الحرف وزاويته واتصاله بالأحرف الأخرى. (الطويل، 2008)

يشير **(مارتن هنلي وآخرون، 2004)** أن صعوبة الكتابة تقع ضمن صعوبات التعلم في اللغة والتي تعني اضطرابا في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو في استخدامها، و الذي قد يظهر في قدرة غير سليمة في الإصغاء و التفكير و التحدث و القراءة و الكتابة و الهجاء.

ويشير كل من (Hoy & Greeg,1994) إلى صعوبات تعلم الكتابة تعني فشل الطالب في القيام بمهام الاسترجاع، والتي تعني قدرة الطالب على تذكر الكلمات و القيام بمهام التعرف أو التمييز، و التي تعني قدرة التلميذ على التعرف بشكل صحيح على تهجي الكلمات. ويذكر أيضاً حافظ (2000) أن صعوبات الكتابة هي عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وهي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ.

ويذكر الزيات(2002) إلى أن صعوبة الكتابة هي صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف و تتابعها ومن ثم تناغم العضلات و الحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعياً، لكتابة الحروف و الأرقام ومن أهم خصائصها: لا ترتبط بمستوى ذكاء الفرد، وخارج سيطرة عمليات التدريس، وأقل ارتباطا بمحتوى مقرراته، وذات أساس عصبي فسيولوجي بدرجات متفاوتة، وتنعكس على استخدام الفرد للتعلم، حتى في المهام غير التعليمية، وتتباين من حيث الحدة أو الشدة، ما بين الخفيفة و المتوسطة و الشديدة، ويمكن تشخيصها وتقويمها وعلاجها، إذا استخدمت الاستراتيجيات الملائمة في الوقت المناسب وعلى نحو فعال.

ويذكر (هلالاهان وكوفمان ولويد وويس ومارتنيز، 2007) سمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون مشكلات جوهرية في التعبير الكتابي، أو التعبير عن أنفسهم بالكتابة، إذ يتسمون بما يلي: ضعف التخطيط عند البدء بكتابة مشروع كتابي، وكثرة الأخطاء المتعلقة بقواعد التهجئة وعلامات الترقيم، والخط، وغيرها من مهارات الكتابة، وقلة الحصيلة اللغوية من الكلمات والأفكار بالإضافة إلى ضعف تنظيم الأفكار ضمن الفقرات، استخدام الجمل البسيطة، بعدد أقل من الكلمات وكتابة قصص قليلة المكونات، كوصف الشخصيات والمشاهد.

ويرى الفوري (2005) أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي يواجهون مشكلة في التعبير عن أفكارهم بواسطة الكتابة، مع ضعف القواعد والمفردات لديهم، وعدم إتقانهم لأساسيات عملية الكتابة.

ويذكر الوقفي (2003) أن هذا النوع من الصعوبات يظهر في عدة أشكال؛ أهمها عدم قدرة الطالب علي معرفة شكل الحرف وحجمه، وعدم قدرته علي التحكم في المسافة بين الحروف، أو كتابة الكلمات شائعة الاستخدام، فضلاً عن الأخطاء الإملائية والنحوية، الناتجة عن عدم قدرته علي تمييز الأصوات المتشابهة، مما يؤدي إلى حدوث أخطاء في كتابتها، بالإضافة إلى حذف أو إضافة أو إبدال بعض الحروف في الإملاء.

وتؤثر مهارات التعبير الكتابي على مستقبل الفرد الأكاديمي والمهني وربما الاجتماعي، حيث يصعب على الأفراد الذين لديهم صعوبات في التعبير الكتابي أن يعبروا عن ذواتهم وعن أفكارهم ورؤاهم

ولذا ينبغي الاهتمام بتدريسهم هذه المهارات وتحسينها لديهم، والتأكيد على عمليات اكتسابها في سن مبكرة. (الزيات، 1998)

2-الإستيعاب القرائي

يشير (Cooper, & kiger ,2003) إن الاستيعاب القرائي المغزى من القراءة، والاستيعاب القرائي من أكثر المشكلات شيوعًا لدى الطلبة ذوي مشكلات القراءة، ويتطلب توظيف مهارات معرفية متعددة، واستخدام للمعرفة الشخصية، وامتلاك مهارات الاستيعاب الأساسية، والدراية بخصائص النص ونوعه الذي يقوم بقراءته، وفيما يلي وصف لماهية الاستيعاب والمهارات ذات العلاقة.

ويعرف (Strickland, 2005) أن الاستيعاب القرائي عبارة عن مجموعة من العمليات يتم من خلالها استنتاج المعنى من المواد المطبوعة من خلال قراءتها وفهمها، ويقوم بها الفرد بنفسه من خلال اكتساب المهارات اللازمة لذلك .

ويشير كل من (Wong,Graham, Hoskyn, & Berman, 2008) أنه لا تعاني الغالبية العظمى من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة ذوي صعوبات القراءة من مشكلات فك الترميز فقط، بل أن أكثر المشكلات شيوعا تكمن في بناء الفهم والمتضمن في الاستيعاب القرائي واستخلاص الاستنتاجات المهارة الأكاديمية المحورية الضرورية في جميع المجالات الأكاديمية خصوصا مع التقدم في الصفوف الدراسية التي تزداد أهمية للزيادة في الدخول في المناهج العلمية المتقدمة، وتبدأ تجارب الفشل عن القراءة بطريقة تفتقر لاستخدام الاستراتيجيات ومراقبة الفهم بشكل عفوي .وهناك عدد من العوامل تسهم في ظهور القصور في الاستيعاب من أهمها الصعوبات في استخدام المعرفة السابقة بطريق مناسبة، والقصور في مهارات فك الترميز والتعرف على الكلمات والافتقار للمفردات المناسبة في النص، والطلاقة، واستخدام الاستراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة، والتفريق بين تركيبات النصوص الشائعة، وكل هذه العوامل تعمل سويا كعلاقات متبادلة مع بعضها بعضاً.

ويشير (Bender, 2008) أن المستويات الأولية في الاستيعاب تتضمن الاستيعاب الحرفي وهو يشمل معرفة واسترجاع النقاط الأساسية والتفاصيل المهمة في النص والقصة، أما المستويات العليا فتتضمن عناصر أكثر تعقيدا أكثرها أهمية الاستيعاب الاستنتاجي ويتضمن استخلاص نتائج غير مباشرة ويقيس عمق الطلبة في فهم النص أو القصة.

الدراسات السابقة:

يتناول الباحث عدداً من الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية ومتغيرتها التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي مرتبة بحسب تسلسلها الزمني.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التعبير الكتابي.

أجرى كل من فتحي واحمدي (Fathi, & Ahmadi, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ العاديين ذوي صعوبات التعلم (القراءة – الكتابة) في الذكاء الفظي وغير اللفظي ومعدل

الأخطاء، وتكونت عينة الدراسة من (47) تلميذاً في إحدى مدارس مدينة طهران من ذوي صعوبات التعلم (30) تلميذاً عادياً، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : استمارة جمع البيانات حول المعلومات، استبانة تحتوي علي (15) عرضاً من أعراض صعوبة تعلم القراءة والكتابة، استبانة (روتر) للتعرف علي المشكلات السلوكية، اختبار التمييز البصري، اختبار في القراءة والكتابة، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها وجود فروق دالة بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة لصالح العاديين، في حين أشارت النتائج إلى تفوق الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة علي الطلاب العاديين في الذكاء غير اللفظي.

أجرى العجمي (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المراحل المتوسطة في دولة الكويت. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس في المرحلة المتوسطة بمحافظة حولي، ومبارك الكبير، التعليميتين في دولة الكويت. والبالغ عددهم (5000) طالبة وطالبة، يعاني منهم (50) طالب وطالبة من مشكلات صعوبات التعلم، تم تطبيق الدراسة على محافظتي حولي ومبارك الكبير، بلغ عدد الطلبة العاديين (200) طالباً وطالبة، وبلغ عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم (50) طالباً وطالبة من المحافظتين كلتيهما. ولتحقيق هدف الدراسة، أعد الباحث اختباراً للطلبة لتعرف الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة العاديين، وذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن هنالك أخطاء لدى جميع الطلبة الذكور والإناث في جميع مجالات الاختبار الذي طبق عليهم، مع تفاوت النسب في تلك الأخطاء، وكانت أخطاء الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكثر من أخطاء الطلبة العاديين في جميع المجالات، وأن هنالك اختلاف بين الطلبة الذكور الإناث في (استخدام بعض الحروف وفق معانيها الصحيحة في الكتابة)، حيث أن الإناث لم يجدن استخدام الحروف وفقاً لمعانيها مقارنة بالذكور.

وأجرت إنشاصي (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية تنظيم الذات على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من حيث نوعية الكتابة، وكمية الكتابة ومعرفة أثر استراتيجية تنظيم الذات في الكتابة على نوعية الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لجنس الطلبة. وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة من طلاب الصفين الخامس والسادس الأساسيين، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة بالتساوي. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استراتيجية في تنظيم الذات تضمنت(30) جلسة تدريبية مدة كل منها (40) دقيقة ولمدة ثلاثة أشهر، وذلك لتعليم المهارات فوق المعرفية (التخطيط والتنظيم والكتابة والمراجعة) وصممت الباحثة مقياساً لقياس العملية الكتابية يتألف من خمسة أبعاد هي :الطلاقة والمحتوى والقواعد وبناء الجملة والمفردات.

قامت الباحثة بتطبيق اختبار قبلي على أفراد المجموعتين في كتابة القصة والمقالة والرسالة قبل تعرض المجموعة التجريبية للتدريب على استراتيجية تنظيم الذات، واختبار بعدي بعد تعرض المجموعة

التجريبية للتدريب على استراتيجية تنظيم الذات ومن أجل استخراج النتائج تم حساب المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة، وإجراء تحليل التباين والمتوسطات المعدلة (ANCOVA) المشترك أشارت نتائج استخدام استراتيجية تنظيم الذات الى وجود أثر دال إحصائياً لهذه الاستراتيجية التعليمية في نوعية الكتابة(المحتوى والقواعد وتركيب الجمل والمفردات) وكمية الكتابة (الطلاقة) في القصة والمقالة والرسالة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

كما أشارت النتائج الى وجود أثر متفاوت إحصائياً لهذه الاستراتيجية التعليمية بين أداء الذكور والإناث في نوعية الكتابة(المحتوى والقواعد وتركيب الجمل والمفردات) في القصة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الذكور .وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً نتيجة استخدام هذه الاستراتيجية التعليمية بين أداء الذكور والإناث في نوعية الكتابة (المحتوى والقواعد وتركيب الجمل والمفردات) في المقالة والرسالة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

واجرت خنجي (2008) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن صعوبات التعبير الكتابي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي، ثم الكشف عن فاعلية برنامج علاجي في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي. وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 200 تلميذة، وباستخدام أدوات تعرف التلميذات ذوات صعوبات التعلم، تم فرز عدد 16 تلميذة، وتم توزيعهن إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وتتكون من 8 تلميذات، والثانية ضابطة وتتكون من 8 تلميذات، كما تم اختيار مجموعة مقارنة من التلميذات العاديات في اللغة العربية وعددها 8 تلميذات. وتراوحت أعمارهن ما بين 9.6–10 سنوات. وقد استخدمت الأدوات الآتية: اختبار الذكاء غير اللغوي، والاختبار التحصيلي في اللغة العربية، واختبار المتطلبات المسبقة للتعبير الكتابي، وقائمة التجهيز المعرفي، واختبار مهارات التعبير الكتابي، والبرنامج العلاجي لصعوبات التعبير الكتابي.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في جميع مهارات التعبير الكتابي، وذلك لصالح التطبيق البعدي. ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في جميع مهارات التعبير الكتابي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والمقارنة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي في المهارات التالية: وضوح الأفكار، تسلسل الأفكار، الربط بين الأفكار الالتزام بمكونات الموضوع، ترك مسافة في بداية كل فقرة، كتابة عنوان، الكتابة الإبداعية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم يتضح الفرق في المهارات التالية: مراعاة علامات الترقيم، ترتيب الأحداث، الالتزام بمكونات كتابة بطاقة أو رسالة. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل في اللغة العربية والتعبير الكتابي كما يقاس بالاختبارات المدرسية. 5. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات المجموعتين التجريبية

والمقارنة في التحصيل في اللغة العربية والتعبير الكتابي كما يقاس بالاختبارات المدرسية، بالرغم من ارتفاع درجات المجموعة التجريبية لكنها لم تصل لحد الدلالة الإحصائية.

وأجرى عيسي (2012) دراسة هدفة إلى معرفة مدي فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التذكر في تنمية مهارات التعبير الكتابي وأثره على تقدير الذات لدي عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (36) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض خلال العام الدراسي متوسط أعمارهم الزمنية **(11.45)** سنة بانحراف معياري قدره (2.13) وتم تطبيق اختبار التعبير الكتابي (أعداد الباحث) ، ومقياس تنظيم الذات (اعداد الباحث)، واختبار المصفوفات (لرافن) للذكاء، والبرنامج التدريبي (أعداد الباحث).

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التعبير الكتابي في اتجاه القياس البعدي وكذلك توصلت أيضا إلى عدم وجود دالة احصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في التعبير الكتابي، كما وجدت فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس تقدير الذات البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في قياس تقدير الذات في اتجاه القياس البعدي، وكذلك توصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في مقياس تقدير الذات.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الاستيعاب القرائي.

أجرى العايد (2007) دراسة هدفت إلي التعرف على أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الذاكرة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة المتمثلة في: ما أثر هذا البرنامج على التحصيل، هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (α =0.05) لتطبيق البرنامج تعزى للجنس؟ ما درجت ممارسة الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمهارات الذاكرة لتطبيق البرنامج؟ وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (α =0.05) لتطبيق البرنامج من وجهة نظر معلميهم؟. وتألفت الدراسة من (70) طلبة وطالبه من الطلبة الملتحقين بغرف المصادر.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند (α =0.05) لتطبيق برنامج تدريبي لتطوير مهارات الذاكرة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم على التحصيل كدرجة كلية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α =0.05) لتطبيق برنامج لتطبيق برنامج تدريبي لتطوير مهارات الذاكرة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للجنس، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α =0.05) لأثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الذاكرة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم على التحصيل تعزى للجنس.

وأجرى محمد (2008) دراسة هدفت إلى تقديم برنامج للتعليم العلاجي لطلبة الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الاستيعاب القرائي يعمل في الأساس على تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، واختبار فاعلية ذلك البرنامج في هذا الخصوص فضلاً على التعرف على أثره بالنسبة لمستوى الاستيعاب القرائي لهؤلاء الطلبة، وتألفت عينة الدراسة من عشرة أطفال من الذكور بالصف السادس الأساسي بإدارة الزقازيق التعلمية يعانون من صعوبات تعلم في الاستيعاب القرائي وممن لا يعانون من أي إعاقة أخرى أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية وفقاً لتقارير معلميهم. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة متساويتين، ومتجانستين في العمر الزمني ونسبة الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، ومستوى التمثيل المعرفي للمعلومات ومستوى الاستيعاب القرائي.

أسفرت النتائج عن فاعلية برنامج التعليم العلاجي المستخدم في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، وتحسين مستوى الاستيعاب القرائي حيث وجدت فروق دالة على مستوى 0.01 بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة عند المستوى 0.01 بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، ولم توجد فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في ذات القياسين، ولا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القاسين البعدي والقبلي. كما وجدت فروق دالة 0.01 بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية وبين القياس البعدي للاستيعاب القرائي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

وأجرى عيسى (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على استراتيجية التعاون القرائي في مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي. وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبا من الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي وجميعهم طلبة من الصف الرابع الابتدائي، بمدرستين ابتدائيتين في أسيوط، وتم تقسيم العينة عشوائياً ألي (12) طلبة في المجموعة التجريبية و(12) طلبة بالمجموعة الضابطة. تم تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار التعرف القرائي، واختبار المصفوفات المتتابعة (لرافن)، ومفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية، والجلسات التدريبية الخاصة باستراتيجيات القراءة التعاونية. توصلت الدراسة في نتائجها إلى تحسين في مستوى مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية، والفهم القرائي لدى طلبة صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية.

وأجرى عبدالوهاب (2008) دراسة هدفة إلى التحقق من فاعلية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبيتين ومجموعة واحدة ضابطة، بحيث تتدرب المجموعة الأولى في مجموعة تعاونية على استخدام استراتيجيات ما وراء

المعرفة في مهام القراءة، وتدريب المجموعة الثانية في مواقف الصف الدراسي المعتاد على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مهام القراءة، وتتعلم المجموعة الضابطة مهام القراءة بالطريقة المعتادة في الصف المدرسي المعتاد. وتكونت عينة الدراسة من (47) طلباً من ذوي صعوبات تعلم القراءة، تم توزيعهم على مجموعات الدراسية الثلاث. وقد استخدم الباحث أدوات الدراسة المكونة من: اختبار الذكاء غير اللغوي، وقائمة التجهيز المعرفي، واختبار مهارات الاستيعاب القرائي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى الأثر الإيجابي للتدريس القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية وفي المواقف الصفية المعتادة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

وأجرى(Samules, 2011) دراسة هدفة إلى تناول فاعلية المدخل الدرامي في تعزيز صقل مهارات الاستيعاب القرائي في فصول المراحل الابتدائية من التعليم، واعتمدت الدراسة منهجية البحث الكيفي المتمثل في دراسة الحالة. وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة بالاستعانة بعينة عمدية مؤلفة من خمسة من الطلبة الصف الدراسي الرابع الذين يواجهون صعوبات في التعلم، ويستخدمون استراتيجيات الاستيعاب القرائي أثناء تعلم القراءة من بين الملتحقين بإحدى المدارس الابتدائية. تضمنت الأدوات المستخدمة في جمع البيانات جمع الملاحظة الصفية، وإجراء مقابلات شخصية مع التلاميذ، وتحليل نواتج تعلم التلاميذ في القراءة.

أبرزت نتائج الدراسة الفائدة العملية للأعمال الدرامية والإبداعية في مساعدة القراء الذين يواجهون صعوبات في التعلم في استخدام استراتيجيات الاستيعاب القرائي، وامكانية الاستفادة من استخدام هذه الاستراتيجيات في بناء، وتنشيط الصورة العقلية لعملية القراءة من خلال إقامة الروابط المنطقية مع النصوص المقروءة، سواء تم ذلك بشكل واعي، أو غير واعي، في ضل توافر قدرات مناسبة من المعرفة المطلوبة لدى الطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في موضوع الدراسة وهو تنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات. وقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في منهج الدراسة وهو المنهج التجريبي. واتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة وهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، اما عينة الدراسة فهي من طلبة المرحلة الأساسية الصفوف من الصف الثالث إلى السادس الأساسي. وقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في البرنامج التدريبي، فقد اتفقت جميع الدراسات السابقة علي استخدام برنامج تدريبي أو تعليمي في تنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي.

تتميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة في تركيزها على استخدام برنامج تدريبي في تنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالأردن، على ضوء المتغيرات المتسارعة في العال العربي والعالمي.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج التجريبي لأنه الأكثر ملاءمة للدراسة، وذلك في الكشف عن فاعلية المتغير المستقل(برنامج تدريبي) على المتغيرات التابعة (التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الشرقية.

تكونت عينة الدراسة من (36) طالباً وطالبة في لواء البادية الشمالية الشرقية للعام الدراسي 2016/**2017**، وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة القصدية المتوافرة من مدرستين، وقد وزعت بطريقة المجموعة الضابطة المتكافئة إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، بواقع (18) طالب وطالبة للمجموعة الضابطة بواقع (11) ذكور و(7) إناث، و(18) طالب وطالبة للمجموعة التجريبية بواقع (9) ذكور و(9) إناث. درست المجموعة التجريبية من خلال البرنامج التدريبي الذي قام الباحث بإعداده، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وجدول (1) يوضح توزيع العينة بحسب نوع المعالج والجنس.

جدول(1) عدد طلبة عينة الدراسة موزعة على مجموعتين التجريبية والضابطة بحسب الجنس

المجموعة	عدد الطلبة		المجموع
	ذكور	إناث	
الضابطة	11	7	18
التجريبية	9	9	18
المجموع	20	16	36

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداتين وهما:

أولاً: البرنامج التدريبي للتعبير الكتابي والاستيعاب القرائي

أعد الباحث البرنامج التدريبي لتنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي بناءً على مراجعته للأدب التربوي والدراسات المرتبطة بالموضوع، كدراسة عيسي(2012) و(Samules, 2011) وإنشاصي (2007) والعجمي (2007). وأهمية وضع برامج تدريبية وتعليمية لتنمية جوانب الضعف التي يعاني منها طلبة صعوبات التعلم. وفيما يلي توضيح ذلك:

-**وصف البرنامج التدريبي:** يتكون البرنامج التدريبي جزئيين:

الجزء الأول: البرنامج التدريبي لتنمية التعبير الكتابي وتضمن البرنامج التدريبي ثلاث مراحل متسلسلة وهي:

- التعبير الكتابي: وهو إفصاح الفرد عما يدور في نفسه بلغة سليمة وأفكار مترابطة.
- الإملاء: وهي القدرة على تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة.
- الخط: وهو القدرة على رسم الحرف بشكل صحيح من حيث استدارة الحرف وزاويته واتصاله بالأحرف الأخرى،

وذلك بعد الاطلاع على للأدب التربوي لكل من (الطويل، 2008) وخنجي (2008).

الجزء الثاني: البرنامج التدريبي لتنمية الاستيعاب القرائي، يتضمن البرنامج التدريبي الحالي عدداً منة الأنشطة والمهام المختلفة التي بالأساس على المهارات والعمليات المعرفية المختلفة، فضلاً عن الألعاب التعليمية التي أعدها الباحث بهدف تدريب طلبة الصف الرابع الأساسي أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من صعوبات في الاستيعاب القرائي على استخدامها، في سبيل تحقيق الهدف من هذا البرنامج، وذلك من خلال قيامة بأداء تلك الانشطة والمهام المتضمنة.

تم تصميم هذا البرنامج في إطار مجموعة من المبادئ الأساسية التي تركز عليها برامج الاطفال غير العاديين، وذلك بعد الاطلاع على للأدب التربوي لكل من عبدالوهاب (2008) و عيسى (2008).

وفيما يلي عرض مختصر لمراحل وجلسات البرنامج التدريبي:

تكون البرنامج التدريبي للتعبير الكتابي والاستيعاب القرائي من (45) جلسة تدريبية بواقع ثلاث جلسات اسبوعياً مدة كل جلسة (45) دقيقة، بهدف التدريب على التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لطلبة الصف الرابع الأساسية ذوي صعوبات التعلم، التي تساعد طلبة صعوبات التعلم في إتقان مهارات التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي في التعبير الكتابي والخط والإملاء والقراءة.

صدق البرنامج التدريبي للتعبير الكتابي والاستيعاب القرائي:

تأكد الباحث من صدق المحتوى (Content Validity)، حيث عرضت الأداة على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم، وعدد من معلمي غرف مصادر التعلم، وطلب منهم ابداء آرائهم في مدى الدقة والسلامة اللغوية في صياغة فقرات الأداة، ومدى مناسبة الفقرة للأبعاد المتضمنة بها، ومدى تسلسل فقرات البعد الواحد، وحذف أو إضافة بعض الفقرات وفقاً لملاحظات المحكمين، وللحكم على ملائمة البرنامج لمستوى الصف الرابع.

وقد عد اجماع (85)% من المحكمين على صلاحية الفقرة معياراً لاعتمادها، وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمين على الأداة، وأجريت التعديلات المقترحة.

ثبات البرنامج التدريبي للتعبير الكتابي والاستيعاب القرائي:

تم تطبيق البرنامج التعليمي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (15) طالبا وطالبة، ثم تم إعادة التطبيق بعد فترة زمنية (أسبوعين) واحتسب معامل الارتباط (كرو نباخ الفا) بين التطبيقين لكل من البرنامج التعليمي في التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي، حيث تم حساب

الاتساق الداخلي (كرو نباخ الفا) فكان (0.78) لتعبير الكتابي و (0.746) في الاستيعاب القرائي، وتم حساب الاتساق الداخلي (كرو نباخ الفا) فكان (0.763) للبرنامج التعليمي، وبذلك تكون ادوات الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغابات الدراسة الحالية.

ثانياً: اختبار التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي

أعد الباحث اختبار لقياس مهارات التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي بناءً على مراجعته للأدب التربوي والدراسات المرتبطة بالموضوع، كدراسة عيسي(2012) و(Samules, 2011) وإنشاصي (2007) والعجمي (2007).

تكونت الأداة من جزأين: تضمن الجزء الأول اختبار في التعبير الكتابي ويتكون من الأبعـــــاد التالية: التعبير الكتابي والإملاء والخط وبلغ عدد الفقرات للأبعاد (30) فقرة. والجزء الثاني تضمن اختبار في الاستيعاب القرائي ويتكون من الأبعـــــاد التالية: مهارة القراءة، ومهارة القراءة والاستذكار، ومهارة القراءة التفسيرية، ومهارة الأسئلة الاستيعابية وبلغ عدد الفقرات للأبعاد (30) فقرة.

صدق الأداة:

تأكد الباحث من صدق المحتوى (Content Validity)، حيث عرضت الأداة على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم، وعدد من معلمي غرف مصادر التعلم، وطلب منهم ابداء آرائهم في مدى الدقة والسلامة اللغوية في صياغة فقرات الأداة، ومدى مناسبة الفقرة للأبعاد المتضمنة بها، ومدى تسلسل فقرات البعد الواحد، وحذف أو إضافة بعض الفقرات وفقاً لملاحظات المحكمين، وللحكم على ملائمة البرنامج لمستوى الصفين الرابع والخامس. وكان عدد الفقرات الأداة في صورتها الأولية (35) فقرة للتعبير الكتابي، و(34) فقرة للاستيعاب القرائي، وقد عد اجماع (75)% من المحكمين على صلاحية الفقرة معياراً لاعتمادها، وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمين على الأداة أجريت التعديلات المقترحة، وأصبحت الأداة في صورتها النهائية، متضمنة (30) فقرة للتعبير الكتابي، و(30) فقرة للاستيعاب القرائي.

ثبات الأداة:

تم استخدام طريقتين لاستخراج وحساب معامل ثبات الاختبار وهما:

أولا: تم تطبيق البرنامج التعليمي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (15) طالب وطالبة، ثم تم إعادة التطبيق بعد فترة زمنية (أسبوعين) واحتسب معامل الارتباط (كرو نباخ الفا)، حيث تم حساب الاتساق الداخلي (كرو نباخ الفا) فكان (0.85)، وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغابات الدراسة الحالية.

ثانياً: تم استخراج معامل الثبات عن طريق اتفاق المصححين، حيث تم تصحيح الاختبار من قبل الباحث وأحد معلمي غرف المصادر بمدرسة الاشرفية الثانوية، وقد كانت نسبة الاتفاق بين عمليتي التصحيح الأولى والثانية (95%).

آلية تصحيح الاختبار

تم تصحيح اختبار التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي تبعاً للمهارات وبالتعاون مع معلمي غرف المصادر، وتتراوح الدرجات التي يمكن أن يحصل عليها الطالب ما بين(0–5) درجات، بحيث تكون الدرجة (5) مرتفعة جداً، أما الدرجة المنخفضة فلا تعطى علامة، وتم تفريغ المعلومات في جداول أعدت لهذا الغرض، واخيراً قام الباحث بإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

إجراءات التطبيق:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على فرضياتها، أجرى الباحث سلسلة من الإجراءات اشتملت على ما يأتي: الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة والاطلاع أيضاً على الكتب والمراجع المتعلقة باستخدام البرنامج التدريبي في تنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم. وإعداد أداة الدراسة وعرضها على عدد من المحكمين للتحقق من صدقها وثباتها، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها. وقام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2017/2016. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج قام الباحث بالتطبيق البعدي للبرنامج التدريبي والذي يشمل التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي، والاختبارات التحصيلية على المجموعتين التجريبية والضابطة.

جمعت أداة الدراسة بالتعاون مع معلمي ذوي صعوبات التعلم في مديرية التربية للواء البادية الشمالية الشرقي. وبعد جمع البيانات قام الباحث بالتعاون مع معلمي ذوي صعوبات بتصحيح الاختبارات، وجرى تفريغ المعلومات في جداول أعدت لهذا الغرض. واخيراً قام الباحث بإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

أسلوب التحليل:

للإجابة على فرضيات الدراسة، سيتم استخراج المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة للأدوات على البرنامج التدريبي في مهارات التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي والاختبارات التحصيلية. وللتأكد من مدى دلالة الفروق إحصائياً، تم استخدام أسلوب تحليل التباين المشترك (ANCOVA) و T- test للمقارنة بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وباستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يمكن عرض نتائج الدراسات في ضوء فروضها، على النحو التالي:

عرض نتائج الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على أنه " توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للتعبير الكتابي ولصالح القياس البعدي".

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات طلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم في التعبير الكتابي تبعًا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول(2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات طلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم في التعبير الكتابي تبعا لمتغير المجموعة

الفئات	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تجريبية	48.37	5.678	59.60	7.204	60.78	18
ضابطة	50.83	6.576	54.73	8.296	53.55	18
Total	49.60	6.217	57.17	8.085	57.17	36

يبين جدول(2) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لدرجات طلبة الصف الرابع والخامس الأساسي ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في التمثيل المعرفي بسبب اختلاف طريقة التدريس حيث بلغ المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية (60.78) وبلغ المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة (53.55).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب، جدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) تحليل التباين الاحادي المصاحب لأثر طريقة التدريس في درجات طلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم في التعبير الكتابي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القبلي (المصاحب)	2010.788	1	2010.788	76.908	0.000
الطريقة	752.863	1	752.863	28.795	0.000
الخطأ	1490.278	34	26.145		
الكلي	3856.333	35			

يتبين من جدول(3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر طريقة التدريس حيث بلغت قيمة ف 28.795 وبدلالة إحصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.

عرض نتائج الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية على أنه " توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى التعبير الكتابي بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي ولصالح المجموعة التجريبية".

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة الضابطة لطلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي للتعبير الكتابي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" للبيانات المترابطة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للبيانات المترابطة بين القياسين القبلي والبعدي للتعبير الكتابي في المجموعة الضابطة

	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التعبير الكتابي	القبلي	18	50.83	6.576	−4.070	29	.000
	البعدي	18	54.73	8.296			

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للتمثيل المعرفي، حيث بلغت قيمة ت −4.070 وبدلالة احصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي. وهذه النتيجة تشير إلى قبول الفرضية.

عرض نتائج الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الرابعة على أنه "توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للاستيعاب القرائي ولصالح القياس البعدي".

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات طلبة الصف الرابع الاساسي ذوي صعوبات التعلم في الاستيعاب القرائي تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات طلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم في الاستيعاب القرائي تبعا لمتغير المجموعة

الفئات	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تجريبية	48.00	7.287	58.10	7.599	58.85	18
ضابطة	49.73	10.882	52.63	10.152	51.88	18
Total	48.87	9.223	55.37	9.308	55.37	36

يبين جدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لدرجات طلبة الصف الرابع والخامس الأساسي ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف

المصادر في الاستيعاب القرائي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب جدول (6).

جدول(6) تحليل التباين الاحادي المصاحب لأثر طريقة التدريس في درجات طلبة الصف الرابع والخامس الأساسي ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في الاستيعاب القرائي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القبلي (المصاحب)	3748.733	1	3748.733	233.545	0.000
الطريقة	722.473	1	722.473	45.010	0.000
الخطأ	914.933	34	16.051		
الكلي	5111.933	35			

يتبين من جدول(**6**) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر طريقة التدريس حيث بلغت قيمة ف 45.010 وبدلالة إحصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.

عرض نتائج الفرضية الرابعة: تنص الفرضية الخامسة على أنه "توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α0.05=) في الاستيعاب القرائي بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ولصالح المجموعة التجريبية".

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية لطلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي للاستيعاب القرائي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" للبيانات المترابطة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للبيانات المترابطة بين القياسين القبلي والبعدي للاستيعاب القرائي في المجموعة التجريبية

	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاستيعاب القرائي	القبلي	18	48.00	7.287	-11.402	29	.000
	البعدي	18	58.10	7.599			

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للاستيعاب القرائي، حيث بلغت قيمة ت −11.420 وبدلالة احصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي. وهذه النتيجة تشير إلى قبول الفرضية.

مناقشة نتائج الدراسة:

يمكن مناقشة ما تم التوصل إليه الدراسة من نتائج في ضوء الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة الحالية، على النحو الآتي:

مناقشة نتائج الفرضية الأول: أظهرت نتائج الفرضية الأولى إلى أنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للتعبير الكتابي ولصالح القياس البعدي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عيسي (2012) حيث بينت وجود فروق دالة على مستوى 0.01 بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى التعبير الكتابي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

يمكن تفسير ذلك استناداً إلى حقيقة أن التعليم أو التدريس باستخدام استراتيجيات وأساليب التعبير الكتابي يقوم على جوانب ونواحي القوة لدى الطلبة ويعمل على استثمار وتوظيف هذه الجوانب في علاج نواحي الضعف أو القصور لديه، وذلك لان النظرية تقدم العديد من استراتيجيات وأساليب التدريس التي تتناسب مع طبيعة التفكير والذي يُعد موطن القوة لدى الطلبة و يتميز به عن غيره.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية: أظهرت نتائج الفرضية الثانية إلى أنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى التعبير الكتابي بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

تعارضت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (محمد، 2008) حيث انه لم توجد فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في ذات القياسين القبلي والبعدي.

هذه النتيجة قد ترجع الى ما قد تم في بداية البرنامج التدريبي من خلال المقياس القبلي، حيث تولدت لدى الطلبة فكره عن الاختبار وتحسن ادائهم في المرة الثانية عند استخدام نفس المقياس بعد مدة من الزمن. كما ان هذه النتيجة تدعم بشكل غير مباشر فاعلية البرنامج التعليمي المستخدم حيث كشفت عن أن المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج لم يحدث لأعضائها أي تغير له دلالته وذلك في مستوى التعبير الكتابي ولصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: أظهرت نتائج الفرضية الثالثة إلى أنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للاستيعاب القرائي ولصالح القياس البعدي.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Samules, 2011) حيث تبين وجدود فروق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية. كما بينت دراسة عبدالوهاب (2008) في نتائجها إلى تحسين في مستوى مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية، والفهم القرائي لدى طلبة صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي.

يمكن تفسير تقدم أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي رغم تدني أدائهم في القياس القبلي مقارنه مع أفراد المجموعة الضابطة في ضوء طبيعة البرنامج التعليمي المطبق في هذه الدراسة الذي يقوم على مدى واسع ومنوع ومتعدد من الأساليب التدريسية التي تتيح للطلبة أخذ أو اكتساب المعلومة بعدة أساليب وبعدة أنشطة مبنية في الأصل على ما يتمتع به من مواطن قوة، كذلك وفر البرنامج الحالي وقتاً كبيراً للطلبة مكنّه من السير بسرعة اكبر في تحقيق الأهداف التعليمية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة حيث إن أفراد المجموعة التجريبية قد حققوا أهدافاً تعليمية تتعلق بقراءة كل من المقطع والكلمة والجملة وصولا إلى الفقرة، بينما لم يحقق أفراد المجموعة الضابطة جميع الأهداف. ظهر ذلك بعد انتهاء الفترة المحددة للبرنامج حيث وجد أن أفراد المجموعة الضابطة لا يزال بعضهم في مستوى تعلم المقطع أو الكلمة ولم يتمكنوا من التقدم إلى مستوى الجملة والفقرة مقارنة مع أفراد المجموعة التجريبية حيث تم تدريسهم الهدف التعليمي بالتركيز على أسلوب الإعادة والتكرار وتقديم أوراق العمل والتذكر، الأمر الذي انعكس في أدائهم المتدني على الاختبار البعدي على مستوى الجملة والفقرة بشكل واضح وهكذا نرى أن أساليب هذه البرنامج التعليمي توفر الوقت وتزيد من حماس الطلبة مما يدفعهم إلى التقدم في تحقيق الأهداف التربوية.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: أظهرت نتائج الفرضية الرابعة إلى أنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الاستيعاب القرائي بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (محمد، 2008) و(Samules, 2011) حيث تبين وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الاستيعاب القرائي بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

يمكن تفسير ذلك استناداً إلى حقيقة أن البرنامج التعليمي الذي تم تطبيقه يقوم على جوانب ونواحي القوة لدى الطلبة ويعمل على استثمار وتوظيف هذه الجوانب في علاج نواحي الضعف أو القصور لديه، وذلك لان النظرية تقدم العديد من استراتيجيات وأساليب التدريس التي تتناسب مع طبيعة المهارة والذي يُعد موطن القوة لدى الطلبة و يتميز به عن غيره؛ فالطلبة ذو المهارة الجسمية/ الحركية مثلا يدرس القراءة والكتابة من خلال استخدام أساليب وأنشطه توظف جسم الطلبة وعضلاته الدقيقة والكبيرة وتستغل حاسة اللمس لدية لتعليمه المقاطع والكلمات والجمل مثل أنشطة تشكيل المقاطع والكلمات من أجسامهم وقراءتها، أو الألعاب الحركية والمسابقات الحركية ذات المحتوى اللغوي، أما الطلبة ذو المهارة والتفكير المكاني /البصري فيتعلم القراءة بأساليب تعتمد على قوة الملاحظة وإدراك العالم البصري والمهارة في تحديد الحجوم والحساسية للألوان وتميز الأشكال والرسوم والخطوط . أما الطلبة ذو التفكير المنطقي/ الحسابي فيتعلم قراءة المقاطع والكلمات باستخدام أساليب تعتمد على التفكير المنطقي والقدرة على التصنيف والتجميع وإدراك العلاقات والمعالجات الحسابية واستخدام الأعداد، أما الطلبة ذو التفكير الاجتماعي فيتعلم القراءة من خلال أنشطه تركز على مهارة الطلبة الاجتماعية

وقدرته على التعلم ضمن جماعه ومشاركة الآخرين والاستفادة منهم والتعاون معهم لتحقيق هدف ما وهكذا فأن الطلبة يقوم بنقل خبراته و مهارته في ميدان أو مجال ما لمساعدته في مجال أو ميدان آخر يواجه صعوبة أو مشكلة فيه، وكلما تكرر ذلك كلما ترسخت مهارة الطلبة وقدرته وأصبح قادراً على نقل الخبرات إلى ميادين الحياة كافة، و هو ما تسعى التربية الخاصة له من تعميم المهارات و الخبرات لتتجاوز ميدان ما إلى ميادين متعددة.

خاتمة:

في سعي الباحث للكسف عن صعوبات تعلم التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهرت نتائج الدراسة الحالية فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالأردن، في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الشرقية، وذلك يعود للبرنامج التدريبي حيث أن طلبة ذوي صعوبات التعلم الذين درسوا بالطريقة المباشرة على البرنامج التدريبي أدى إلى تنمية مستوى التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لديهم، أما الطلبة طلبة ذوي صعوبات التعلم الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية فلم يكن لديهم أي تحسن مستوى التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لديهم.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يقترح الباحث بالآتي:

- إعادة الدراسة على عينات كبيرة وكافية تتضمن الأنواع الأخرى من الصعوبات التعلمية ، والمقارنة بين فاعلية البرنامج التدريبي مع كل نوع من هذه الأنواع، مع دراسة اثر البرنامج على متغيرات تابعة أخرى عند هؤلاء الطلبة.
- إجراء دراسات أخرى حول اثر وعلاقة هذه النظرية مع نماذج و نظريات أخرى مثل أساليب التعلم (السمعي، البصري، الحركي) وأسلوب الحواس المتعددة و نظرية السيطرة الدماغية (الجانب الأيمن والجانب الأيسر).
- دراسة اساليب التعرف والكشف عن الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم ورعايتهم علي ضوء البيئات التربوية المختلفة.
- دراسة الاحتياجات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب رعايتهم في بيئاتهم الاجتماعية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إنشاصي، لبنا عبد الفتاح(2007). *أثر استخدام تنظيم الذات على تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم*، أطروحة دكتوراه (منشورة)، الجامعة الأردنية.

حسين، مختار الطاهر(2010). *التعبير والتحرير للأطفال*، الرياض: مكتبة العبيكان.

خنجي، سمية عبد القادر إسماعيل.(2008). *فاعلية برنامج تدريس علاجي في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي*، أطروحة ماجستير(منشورة). جامعة الخليج العربي البحرين، كلية الدراسات العليا.

زيات، فتحي(2002). *المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم*. دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

سرطاوي، زيدان احمد، السرطاوي، عبد العزيز مصطفى، خشان، أيمن ابراهيم، أبو جودة، وائل موسى(2001). *مدخل إلى صعوبات التعلم*، الرياض، دار الزهراء.

طويل، محمد. (2008). *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. ط4. عمان، الأردن: دار الفكر.

عايد، واصف.(2007). *أثر برنامج تدريبي في تطوير ذاكرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحصيلهم*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبدالوهاب، عبدالناصر.(2008).أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية"، *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس العدد(81) ، ص 95-177.

عجمي، عبدالله بليه.(2007). *الاخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت*، أطروحة ماجستير (منشورة)، جامعة عمان العربية للدارسات العليا.

عطيه، محمد. (2007). *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة. ط4*.عمان، الأردن: دار الفكر.

عيسي، يسري احمد سيد.(2012). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التذكر في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي وأثره على تقدير الذات لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. دراسات تربوية ونفسية، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، العدد(76)، ص125-192.

الفوري، عبد الحافظ. (2005). *الحاسوب في التعليم*. عمان: الدار الأهلية.

قيروتي، يوسف وأخرون (2010). *المدخل إلى التربية الخاصة*، دار القلم، دبي.

كوافحة، محمد تيسير (2005). *مقدمة في التربية الخاصة*، دار المسيرة للنسخ والتوزيع، الأردن.

مارتن هنلي وآخرون.(2004). *خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم*. ترجمة جابر عبد الحميد. دار الفكر العربي، القاهرة.

محمد، عادل عبدالله.(2008). *النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبة التعلم*. مؤتمر إعاقة الطفولة، التشخيص والتدخل المبكر بكلية التربية جامعة الكويت.3،3-22.

الهاشمي، عبد الرحمن.(2006). *أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته*: عمان. دار المناهج.

هلالاهان، دانيال؛ كوفمان، جيمس؛ لويد، جون؛ ويس مارجريت ومارتنيز، إليزابيث. (2007). *صعوبات التعلم* (ترجمة عادل محمد). عمان، الأردن: دار الفكر.

وقفي، راضي. (2009). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*. عمان: دار المسيرة.

وقفي، راضي.(2003). *صعوبات التعلم*. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Bender,.M, (2003). *Written language disorders "Theory into practice" library of congress cataloging – in –* publication data

Cooper, D, & Kiger, N. (2003). Literacy. (5th ed). Boston: Houghton Mifflin company.

Fathi .A, & Ahmadi, K . (2006) Verbal and non verbal intelligence dyslexic – *Dystrophic students and normal students*. Arch . Med . Sci, Vol 2 (1) : 42- 46.

Graham ,S .(1997) .Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties . *Journal of Educational Psychology*,VOL(82) 234-223

Hallahan, D, Kauffman, J, & Pullen, P. (2009). *Exceptional learners: An introduction to special education*. (11th ed). Boston: person.

Hoy, C & Greeg N . (1994) : *Assessment : The special educator's role .Brooks* / cole publishing company pacific Grove, California.

Learner, J, & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities*. (11th ed).Boston: Wadsworth.

Mickeough, Aan. (2005); Using narrative to promote the conceptual development of Adolescents with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder. *Dis. Abs. Int*., v59, n91, p. 3346.

Samuels, S. (2011). *A dramatic approach to enhancing reading comprehension skills in the elementary classroom.Ed.dissertation, Walden University*, United States-Minnesota. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3443976).

Stewart, D. and Kluwin, T. 2001. Teaching deaf and hard of hearing student: Content, strategies, and curriculum. Order Writing Skills of Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(2), 257-277.

Strickland, K. (2005). *What's after Assessment: follow up instruction for phonics, fluency, and comprehension*. Portsmouth: Heinemann

Swanson, L, Harris, K, & Graham, S. (2005). *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford.

Tonpkins, r, j, culatta, a, r & & werts, j, m, (2003) *fundamentals of special education*. Merrill. Prentice hall, upper saddle river, new jersey- usa.

Wong, A & Graham , S . (2008) : Effects of goal setting and per formance and self efficacy of students with writing performance and self efficacy of students with writing and learning problems *Journal of Educational psychology* Vol. 91. No .2

فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسين مستوى تقدير الذات لدى عينة من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط

د. الزهرة الأسود أ. حياة شرقي

جامعة الوادي– الجزائر

استلم بتاريخ: 2017-07-02 تمت مراجعته بتاريخ: 2017-08-14 نشر بتاريخ: 2017-09-01

الملخص:

تهدف الدراسة إلى التحقّق من مدى فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسين مستوى تقدير الذات لدى عينة من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط، وقد تكوّنت عينة الدراسة من 20 تلميذا وتلميذة معيدة تمّ اختيارهم بطريقة قصدية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين؛ مجموعة تجريبية(ن=10) تلقّت البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي، ومجموعة ضابطة(ن=10)، وقد استخدم مقياس تقدير الذات لـــ "كوبر سميث" والبرنامج الإرشادي المعدّ من طرف الباحثتين، حيث تمّ التوصّل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى المجموعة الضابطة بين القياس القبلي والبعدي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات في الاختبار البعدي داخل المجموعة التجريبية باختلاف الجنس.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي عقلاني انفعالي؛ تقدير الذات؛ التلاميذ المعيدين.

The Effectiveness of a Rational - Emotive and Counseling Program in Improving the Level of Self-Esteem among a Sample of Fourth Year Middle School Repeaters

Zohra LASSOUED **Hayat CHERGUI**

El-Oued University - Algeria

Abstract

The study aims to verify the effectiveness of a rational-emotive and counseling program in the improvement of the level of self-esteem among a sample of fourth year middle school repeaters. The sample consisted of 20 pupils who were selected purposively. They were divided into two equal groups; an experimental group (n = 10) who received the emotional rational counseling program; and a controlling group (n = 10), where Cooper Smith's self-esteem Scale and the researchers' counseling program were used. The findings showed statistically significant differences at the level of self - esteem in post-measurement between experimental group and controlling group in the favor of experimental group; and statistically significant differences in the level of self-esteem in the experimental group between the pretest and the posttest measurements in the favor of the posttest measurement; and no statistically significant differences in the level of esteem among pretest and posttest measurements in the controlling group. In addition, there are no statistically significant differences in the level of self-esteem in the posttest measurement in the experimental group according to gender.

Key words: rational emotive counseling program; self-esteem; pupil repeaters.

مقدمـــــة:

تعتبر مرحلة المراهقة فترة حاسمة في حياة الفرد، إذ تشهد جملة من التغيّرات الفيزيولوجية والنفسية التي تظهر عبر مراحل نموّه وتكوينه، وينجم عن تلك التغيّرات بعض التحوّلات على مستوى سلوك المراهق خلال مسيرته في مواجهة الحياة الاجتماعية بمختلف متطلباتها سعيا نحو توافقه وتكيّفه فيها.

ولكي يحقّق المراهق هذا المسعى في خضم التطوّرات التي تفرضها عجلة الحياة الاجتماعية المعاصرة لابد له من اتّخاذ بعض الدعائم الضرورية للارتكاز عليها في بناء شخصية متّزنة تنسجم مع أي تغيّير دون حدوث أي صراع أو اضطراب يهدّد أمنها وتوافقها.

ومن بين تلك الدعائم الضرورية ما يعرف بتقدير الذات؛ هذا الأخير يمثّل أهم الحاجات النفسية التي أشار إليها(ماسلو) ودعا إلى تلبيتها وإشباعها من أجل تحقيق النمو السليم لشخصية الفرد، باعتبار أن تقدير الذات يؤثّر –بشكل واضح– على سلوك الفرد وأسلوب تفكيره ومعتقداته وقدرته على مواجهة المشكلات وعلى تحقيق التوافق والإنجاز.

الإشكالية:

تمثّل إعادة السنة قرارا بيداغوجيا يمنح فرصة ثانية لتمدرس التلاميذ المعيدين في السنة الدراسية التي رسبوا فيها من أجل تحسين مستواهم التحصيلي، كما تمثّل إعادة السنة عملية استدراكية لمعالجة ثغرات التعلّم التي خلّفتها وضعيّتهم الدراسية السابقة.

إلا أن نظرة التلميذ المعيد لنفسه –وكذا نظرة المحيطين به من مدرسين وزملاء وأولياء– قد تؤثّر على سلوكه وعلى دافعيته للتعلّم والإنجاز المدرسي، وهذا من شأنه أن يولّد لديه شعورا بالفشل نتيجة فقدانه الثقة بنفسه وبقدراته مما ينعكس سلبا على تقديره لذاته، كما قد يسبّب انخفاضا في أدائه المدرسي إلى تخلّيه عن الدراسة بشكل نهائي.

هذا؛ ويعدّ تقدير الذات مهمّا لدى التلاميذ المراهقين لأنه يتأثر كثيرا بالبيئة المحيطة بهم وبما يطرأ عليها من تغيّرات، حيث يكون تقدير الذات غالبا في أدنى درجة لدى التلاميذ المراهقين حينما ينتقلون من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية ومن المرحلة الإعدادية إلى المرحلة الثانوية وهذا يوحي بأهمية بذل الجهود الحثيثة لمساعدة التلاميذ المراهقين على الانتقال الآمن من مرحلة لأخرى، وهذا يساعدهم في تعزيز تقديرهم لذواتهم.(الزعبي ويوسف، 2014، 46)

وقد أشارت معظم الدراسات والأبحاث إلى أن المراهق الذي يمتلك تقديرا عاليا لذاته غالبا ما ينعكس ذلك على توافقه المدرسي والاجتماعي والصحي والأسري، ويكون أكثر اتّزانا وثقة بنفسه وشجاعة، وبمنأى عن القلق والتوتر العصبي والاعتماد على الذات.(عبد الله، 2007، 59)

في حين وجدت دراسات تجريبية أخرى أن ذوي تقدير الذات المنخفض كانوا أقل ميلا للإنجاز عندما كانوا تحت تأثير الضغوط الموقفية والفشل الدراسي والحياتي وأكثر قدرة على المسايرة والإقناع

أو تنقصهم روح المبادرة والإصرار على الكفاءة والإنجاز.. كما أنهم يميلون إلى الاعتقاد بأن مستقبلهم يسوده الفشل ولا يتوقّعون النجاح.(مكي وحسن، 2011، 355)

كما يتأثر تقدير الذات بالدرجة التي يشعر فيها الفرد بامتلاك نقاط القوة، المتمثلة في قدرته على إدارة البيئة من حوله والسيطرة عليها، والتعامل مع المواقف والآخرين بطريقة تسمح له بالتحكّم بالأحداث وتوجيهها بدرجة تشعره بالكفاءة في هذا التعامل، وكلما زاد شعور الفرد بقوته هذه وقدرته على استثمار ما لديه من نقاط القوة زاد ذلك من تقديره لذاته، ويرتبط تقدير الذات أيضا بقدرة الفرد على التفكير العقلاني واستخدام هذه القدرة في معالجة المشكلات التي تواجهه، وتجاوز المعوّقات التي تعترضه والسيطرة على التغيّرات التي تحدث في بيئته.(شاهين وحمدي، ب ت، 12)

لذلك يعدّ تقدير الذات من المفاهيم الأساسية لنظرية العلاج العقلي العاطفي، حيث يميّز(أليس) بين تقدير الذات ومفهوم الثقة بالنفس، فهذان المفهومان يبنيان على أساس تحصيل أو إنجاز الفرد، كذلك يرى(باندورا) أن إدراكات الفرد لقدراته تؤثّر في عمليات التفكير لديه وردود فعله الانفعالية؛ فهي تؤثّر في توقّعاته وفي تفسيره للعوامل المسبّبة لنجاحه أو فشله، وما يصاحب هذه التفسيرات من استجابات عاطفية نحو الذات، ونحو المهمّة التي يأخذ الفرد على عاتقه إنجازها.(شاهين وحمدي، ب ت، 5)

كما أن التصوّر السليم للذات من العوامل الحاسمة في تحقيق إمكانات الطلبة، فضلا عن ذلك فإن معرفة أبعاد الذات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية تسهم في تقديم البرامج الإرشادية المناسبة التي لا تقتصر على تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي فقط، بل تتّسع لتعنى بتحسين مستوى تقدير الذات والسلوك الصفّي، والتخفيض من قوة القلق وزيادة التقبّل الاجتماعي وإزالة المفاهيم السلبية للذات والتخفيف من العزلة الاجتماعية.(عبد الله، 2007، 62)

لذا؛ فإن مساعدة التلاميذ المعيدين من خلال إزالة المفاهيم السلبية للذات وتعديل أفكارهم اللاعقلانية ومساعدتهم على تبنّي أفكار عقلانية إيجابية يحسّن من مستوى تقديرهم لذواتهم ويعزّز ثقتهم بأنفسهم ويثير دافعيتهم للتعلّم والإنجاز وتحقيق النجاح المدرسي.

وعليه، سعت هذه الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين مستوى تقدير الذات لدى عيّنة من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط، وتهدف من خلاله إلى معرفة مدى فاعليته ليكون التساؤل الرئيس للدراسة مصاغا على النحو الآتي:

*** ما مدى فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسين مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط؟**

فروض الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيس من خلال الفروض الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى تقدير الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى تقدير الذات لدى المجموعة الضابطة.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

أهداف الدراسة:

تتحدّد أهداف الدراسة فيما يأتي:

- معالجة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تقدير الذات في القياس البعدي.
- معالجة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في تقدير الذات لدى المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.
- معالجة الفروق الجنسية في تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

أهمية الدراسة:

أ. **الأهمية النظرية:** تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة في كونها تلقي الضوء على تقدير الذات الذي يكون متذبذبا – في الاعتياد– لدى التلاميذ المعيدين، وكذلك فإنه من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت تقدير الذات لدى المراهقين لم تجد الباحثتان –في حدود علمهما– دراسة تتناول فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسين مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين، لذلك فإن هذه الدراسة تسعى لإضافة بعض الأطر النظرية فيما يتعلق بتقدير الذات لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط وتحسينه بواسطة برنامج إرشادي عقلاني انفعالي.

ب. **الأهمية التطبيقية:** تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في كونها تقدّم برنامجا إرشاديا وتقيس فعاليته، وفي حال تحقّقت تلك الفعّالية فإنه يمكن الاستفادة منه في تحسين مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين، ويكون ضمن خدمات المتابعة النفسية التي يقدّمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المؤسسات التعليمية.

حدود الدراسة:

* الحدود المكانية: أجريت الدراسة بمتوسطة "ونيسي الأمين" ببلدية حاسي خليفة بالوادي.
* الحدود الزمنية: تمت الدراسة الميدانية خلال الفصلين الثاني والثالث من السنة الدراسية: 2014/ 2015.
* الحدود البشرية: شملت الدراسة جميع التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط.

تحديد مصطلحات الدراسة:

* **البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي:** يعرّف(Shaw, 1977) البرنامج الإرشادي بأنه حلقة من العناصر المعبّرة عن أنشطة مترابطة مع بعضها تبدأ بأهداف عامة وخاصة، ومجموعة عمليات تنتهي باستراتيجيات تقويمية لمعرفة مدى الوصول إلى الأهداف.(Shaw, 1977, 347)

وتعرّفه الباحثتان إجرائيا بأنه مجموعة من الخطوات والإجراءات المعتمدة على فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي, تتضمن عينة من المهارات الإرشادية تقدّم للتلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط بهدف مساعدتهم على تنمية تقدير الذات لديهم خلال جلسات متتالية عددها(13) جلسة, حيث تتراوح مدة الجلسة الواحدة(120 دقيقة), وتطبّق بواقع جلستين في الأسبوع، وقد استخدم هذا البرنامج مجموعة من الأساليب الإرشادية(معرفية، انفعالية، سلوكية)، وأنشطة مختلفة متبوعة بواجبات منزلية.

* **تقدير الذات:** تعرّفه الموسوعة النفسية بأنه سمة شخصية تتعلق بالقيمة التي يعطيها الفرد لشخصيته، فهو يتحدّد كوظيفة للعلاقة بين الحاجات المشبعة ومجمل الحاجات التي نشعر بها.(دورن ويارو، 1997، 431)

وتعرّفه الباحثتان إجرائيا بأنه التقيّيم الذي يضعه التلميذ المعيد للسنة الرابعة متوسط لذاته بما فيها من صفات، وذلك كما تعكسه الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس تقدير الذات المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

1- مفهوم تقدير الذات:

تقدير الذات هو عبارة عن مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستمدها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به فيما يتعلق بتوقع النجاح والفشل، والقبول والقوة الشخصية.(Smith,1986, 2)

كما يعرّف بأنه عبارة عن حكم يتبنّاه الشخص للحكم على نفسه، وأسلوب شخصي للحكم على ذات الشخص في مواقف حياتية عديدة، حيث يتقبل هذا الشخص الحكم دون اعتراض أو تظلم لأنه نابع من إحساساته وانفعالاته تجاه الأحداث ويرضى بهذا الحكم، ويحاول أن يتباهى بذاته إذا كان هناك نوع من النجاح، ويحجب نفسه عن الآخرين إذا كان حكمه بالفشل على ذاته، فهو تقييم ذاتي للصفات الذاتية التي تظهر في المواقف الحياتية.(الفحل، 2000، 11)

2- مكوّنات تقدير الذات:

يتكوّن تقدير الذات من مكوّنين أساسيين هما: الكفاءة الذاتية وقيمة الذات، والكفاءة الذاتية معناها تمتع المرء بالثقة بالنفس وإيمانه بأنه قادر على التكيّف والتعامل مع التحديّات الأساسية في الحياة، وقيمة الذات تعني في الأساس قبول المرء لنفسه بدون شرط أو قيد، وأن يكون لديه شعور بأنه أهل للحياة وجدير بأن يبلغ السعادة فيها أي يشعر بأن له شأن وأهمية فيها، وكل من الكفاءة الذاتية وقيمة الذات يجعل المرء يشعر بالرضا عن نفسه.(مالهي وريزنر، 2005، 3)

3- العوامل المؤثّرة في تقدير الذات:

تتبلوّر فكرة الفرد عن جسده في مرحلة المراهقة حيث يعطي تقييما خاصا لجسمه، وتلعب صورته عن جسده مكانة هامة في سلوكه الشخصي والاجتماعي، حيث تشكّل صورته عن جسده جزءا هاما من مفهومه المتكامل عن ذاته. (جبريل، 1983، 62)

وأن التقيّيم للذات يزداد تمايزا مع تقدّم النمو، بحيث تكون هناك تقيّيمات مختلفة باختلاف مجالات التفاعل، ويتطوّر ذلك التقيّيم وفقا لملاحظات المرء عن ذاته، ولإدراكه كيفية رؤية الآخرين له. (سلامة، 1991، 680)

كما أن تقدير الذات يرتبط بخلوّ الفرد من القلق أو عوامل عدم الاستقرار النفسي، فإذا كان الفرد قلقا وغير مستقر نفسيا انعكس ذلك على تقديره لذاته سلبا، والعكس من ذلك إذا تمتّع الفرد بالاستقرار النفسي فإن ذلك سينعكس إيجابيا على تقديره لذاته.(فهمي والقطان، 1979، 77)

هذا؛ ويضيف(كفافي،1989، 107) أن من أهم العوامل التي تؤثر في نمو تقدير الذات هو نوعية علاقات الفرد مع الأشخاص ذوي الأهمية السيكولوجية لديه، وهم الأفراد الذين يتفاعل معهم المراهق باستمرار.

كذلك يتأثر مستوى تقدير الذات بالكيفية التي يعاملنا بها الآخرون، فالأفراد الذين تمت معاملتهم باحترام واهتمام من قبل أشخاص آخرين، كالمعلمين والزملاء غالبا ما يكون لديهم قدر مرتفع من تقدير الذات، وجدير بالذكر أن المراهقين مرتبطين أكثر بأصدقائهم وزملائهم، والذين قد يكون لهم آراء ومعتقدات مختلفة عن الأسرة والتي تعطي تقديرا أكبر، وأحيانا ينتج من هذه العلاقة مع الرفاق تقدير ذاتي منخفض إذا قورن مع تقدير الأسرة. (Robert et al, 2004, 37)

وهناك مصدر آخر لتقدير الذات وهو الإنجاز الأكاديمي، فالدرجات الأكاديمية الجيدة تعزّز من شعور المرء بالقيمة والكفاءة، وتقدير الذات والإنجاز الأكاديمي يبدو أنهما يكونان مرتبطين بشكل كبير ما بين العامين السابع والخامس عشر، وكما يقول "أومالي وباكمان": النجاح التعليمي يصبح أقل مركزية وتأثيرا في تقدير الذات أثناء السنوات الأخيرة من الدراسة الثانوية والسنوات التي تعقبها. (مالهي وريزنر، 2005، 19)

4- النظريات المفسّرة لتقدير الذات:

تعدّدت النظريات المفسّرة لتقدير الذات، لعل من أشهرها ما يلي:

4-1- نظرية(روزنبرج،1965): اهتم(روزنبرج) بتقييم المراهقين لذواتهم ووضع دائرة اهتمامه بعد ذلك بحيث شملت ديناميات تطوّر صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة، واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكوّن في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا... واعتبر(روزنبرج) أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكوّن اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها ويخبرها وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، ويكوّن الفرد نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا

عن الاتجاهات التي يكوّنها نحو الموضوعات الأخرى، ولو كانت أشياء بسيطة يوّد استخدامها، ولكنه فيما بعد عاد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى. (كفافي، 1989، 103)

4-2- نظرية(زيلر، 1969): تقوم نظرية(زيلر) على أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي، أي أن تقدير الذات ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، وبهذا ينظر(زيلر) إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في تقدير الذات، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف(زيلر) تقدير الذات بأنه تقييم يقوم به الفرد لذاته بحيث يلعب دور الوسيط بين الذات والعالم الواقعي، وعليه عندما تحدث تغيّرات في بيئة الفرد الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيّرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك فتقدير الذات وفق(زيلر) مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من جهة وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من جهة أخرى، وعليه افترض أن الشخصية التي تتمتع بقدر عالي من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات، وهذا يساعدها لأن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة انطلاقا من الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه. (أبو جادو، 1998، 154)

4-3- نظرية(كوبر سميث،1976): اهتم(سميث) بدراسة تقدير الذات في مرحلة الطفولة، وأكد على أن تقدير الذات مفهوم متعدّد الجوانب لأنه يتضمن كلا من عمليات تقييم الذات وعمليات ردود الأفعال والاستجابات الدفاعية، فتقدير الذات عند(سميث) هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق. (الضيدان، 2003، 22)

وقد قسّم(سميث) تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين: التعبير الذاتي؛ وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والتعبير السلوكي؛ ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية.

كما ميّز بين نوعين من تقدير الذات: تقدير الذات الحقيقي؛ ويوجد عند الأفراد الذين بالفعل أنهم ذوو قيمة، وتقدير الذات الدفاعي؛ ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم والآخرين(أبو جادو، 2002، 154)، وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات، والقيم، والطموحات، والدفاعات.(المطوع، 2006، 25)

الدراسات السابقة:

- أدرج(مكي وحسن، 2011، 370) بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية منها: دراسة(Weeden,1985) بعنوان: تأثير البرنامج النفسي على مفهوم الذات وتقدير الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة، حيث هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج نفسي لتعزيز مفهوم الذات وتقدير الذات لدى الطلبة، واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات وتقدير الذات لـــ(روزنبرج)، وتم تطبيق المقياسين على(127) طالبا من طلبة الصف السابع و(134) طالبا من طلبة الصف الثامن، وقد تم تقسيمهم

عشوائيا إلى مجموعة ضابطة ومجموعة عشوائية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تقدير الذات.

ودراسة(أبوت،1985) بعنوان: تأثير العلاج الواقعي المعتمد على البرامج الجماعية في تقدير الذات لدى طلبة الصفوف السادسة والسابعة والثامنة العاجزين عن التعلم، تكونت العينة من(20) طالبا يعانون من العجز عند التعلم ولديهم تقدير منخفض للذات، وقد قسّمت العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعة ضابطة(10) ومجموعة تجريبية(10) تلقت البرنامج الجماعي القائم على مبادئ العلاج الواقعي مكوّن من(10جلسات)، ولأجل اختبار البرنامج النفسي فقد استخدم التصميم التجريبي للمجموعتين(اختبار قبلي وبعدي)، كما استخدم الباحث قائمة تقدير الذات لـــ(كوبر سميث)، ومن أهم النتائج المتوصّل إليها هو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولكن بعد العلاج أظهرت المجموعة التجريبية تغيّرا دالا موجبا عند مقارنتها مع أفراد المجموعة الضابطة على قائمة تقدير الذات، مما يدل على وجود تأثير للبرنامج النفسي على تقدير الذات لدى أفراد العينة.

– وفي عام(1987) جمع Holly ملخصا لجميع الدراسات الخاصة بتقدير الذات والإنجاز، والتي اتّضح من خلالها أن تقدير الذات يحتمل أن يكون نتيجة أكثر من كونه سببا للإنجاز الأكاديمي، ومع ذلك فقد ذكر Holly وهو أحد ممثلي الرابطة القومية لتقدير الذات أنه يلزم مستوى معيّن من تقدير الذات من أجل أن يحقّق الطالب النجاح الأكاديمي، وأن تقدير الذات أو الإنجاز يسيران جنبا إلى جنب وكلاهما ينمّي الآخر.(عبد العال، 2007، 142)

– كما قام(شعيب،1988) بدراسة حول نمذجة العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين من المجتمع السعودي، وتكونت عينة الدراسة من(292) تلميذا وتلميذة من تلاميذ نهاية المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، استخدم الباحث مقياس(رونالد شيني) لقياس تقدير الذات، ومن بين النتائج المتوصل إليها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجة تقديرهم للذات أو الأبعاد المكوّنة له.

– وبحسب(Covington,1989) أن الزيادة في مستوى تقدير الذات يتبعه زيادة مقابلة في مستويات الإنجاز، والعكس تماما؛ حين يقل معدل تقدير الذات يتبعه انخفاض في مستوى الإنجاز أيضا. (عبد العال، 2007، 142)

– وقد ذكرت(جمبي، 2008، 68) بعض الدراسات المطبّقة على عينات من المراهقين منها دراسة (صالح، 1989) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقدير الذات ودراسة(Weeks,1990) التي وجدت أن الذكور أكثر تقديرا لذواتهم من الإناث.

– أما(المصطفى، 1990) فقد بحث في علاقة معاملة الوالدين بتقدير الذات لدى المراهقين من أبناء الشهداء وأقرانهم الآخرين، وتألفت العينة من(300) طالب وطالبة من المرحلة الإعدادية اختيروا بطريقة عشوائية، وقد أظهرت النتائج بأن تقدير الذات لدى أفراد العينة كلها عال مقارنة بالوسط

الفرضي لمقياس(روزنبرج) المستخدم في الدراسة، وتقدير الذات للمراهقين أعلى من تقدير الذات للمراهقات وبدلالة إحصائية عند مستوى(0.05).(مكي وحسن، 2011، 373)

– ودراسة(عبده، 1991) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشاد جمعي لرفع تقدير الذات وتقوية مصادر الضبط الداخلي لدى طالبات المراهقة الوسطى، تكوّنت عينة الدراسة من(30) طالبة تمّ تقسيمهن إلى(15) طالبة كمجموعة ضابطة، و(15) طالبة كمجموعة تجريبية يعانين من انخفاض في تقدير الذات ودرجة مرتفعة من الضبط الخارجي، وتمّ تصميم برنامج إرشاد جمعي استند إلى وجهتي النظر السلوكية والعقلانية العاطفية، والذي تكوّن من(10 جلسات)، وأظهرت النتائج أن برنامج الإرشاد الجمعي كان فعّالا في رفع تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية.

– ودراسة(عبد القادر، 1993) بعنوان: أثر مستوى التحصيل والصف الدراسي والجنس على تقدير الذات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وقد هدفت إلى معرفة وتحديد أثر كل من مستوى التحصيل والصف الدراسي والجنس على تقدير الذات، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من بينها: أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في تقدير الذات، وتختلف درجة تقدير الذات لدى التلاميذ باختلاف مستوى التحصيل؛ أي أن لمستوى التحصيل تأثير دال على درجات تقدير الذات.

– أما دراسة(Kamath and Kanekar,1993) فقد وجدت فروقا بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الذكور، في حين توصلت دراسة العمران(1995) إلى وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الإناث.(جمبي، 2008، 68)

– ودراسة(المطوع، 1996) بعنوان: التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين، وتكوّنت عينة الدراسة من(107) طالبا من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، ومن بين النتائج المتوصّل إليها هو أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في تقدير الذات.

– أما دراسة(ساسي، 1996) فهي دراسة طولية حول تقدير الذات المدرسي في المرحلة الإعدادية في تونس والتي استغرقت ثلاث سنوات، حيث أشارت نتائجها إلى ترجيح الفرضية القائلة بأن التطور الحاصل في تقدير الذات محكوم بالسعي إلى تحقيق التكيّف الضروري مع الموقف التعليمي في المدرسة عند الطالب أكثر من اتجاهه إلى بناء صورة مستقبلية عن ذاته، حيث لوحظ هناك تقارب بين صورة الذات الخاصة التي يقدمها التلميذ نفسه وصورة الذات المنعكسة لدى المدرسين والأصدقاء والتي يعتقد الطالب أن الآخرين يتصورونه بها خلال سنوات الدراسة في المرحلة التي يدرس بها، كما توصل الباحث من خلال دراسته إلى أن الإناث أقل تقديرا لذواتهن من الذكور من حيث المؤهلات وتوقعات النجاح في المهمات الموكلة لهن، وخاصة إذا تعلق الأمر بمجالات مدركة على أنها تتلاءم مع جنسهن، وذلك بصرف النظر عن نتائجهن المدرسية.(سليمان، 2003، 42)

– ودراسة(Ellis. S. J، 1999) بعنوان: مفهوم تقدير الذات عند المراهقين دراسة نيوزيلندية، وقد هدفت هذه الدراسة إلى بحث أساليب تقدير الذات عند المراهقين، ومعرفة إلى أي مدى تتوافق آراؤهم

أو تتعارض مع النظريات الحالية لعلماء النفس في تقدير الذات، واستخدم الباحث أسلوب المقابلة من خلال الحصول على الموافقة من الأبوين في مشاركة الطلاب في هذه المقابلة، وتكوّنت عينة الدراسة من(24) طالبا في عمر(14) سنة إلى(15) سنة من مدرستين ثانويتين في مقاطعة(وايكاتو بنيوزيلندا) وذلك لمعرفة مفهومهم عن تقدير الذات، ومن بين النتائج التي أسفرت عنها الدراسة هي:

1. اقترح (19) طالبا أن سلوك الفرد في المدرسة يتعلق بتقديره لذاته، كما اقترح(8) طلاب أن للحصول على درجات مرتفعة أو النجاح في المدرسة يعطي للفرد تقدير ذات مرتفع.
2. أجمع أغلبية الطلاب أن العائلة والرفاق لديهما تأثير كبير في تقدير الفرد لذاته، وكما تعتمد على الأسلوب الذي يتعامل به هؤلاء الأشخاص مع الطالب، وماهي فكرتهم عنه؟ بينما أشار(18) طالبا على أن التقليل من شأن الطالب أو إهانته يكون له تأثيره السلبي على تقدير الذات، كما أشاروا إلى أن المدح والثناء، أو الإعلاء من شأن الطالب له تأثيره الإيجابي في تقدير الذات.
3. اقترح(12) طالبا أن تقدير الذات لا يعتمد على رأي الآخرين تجاه الفرد، ولكن يعتمد على ما إذا كان الفرد سيقبل هذا الرأي أم يرفضه.
4. أثبتت الدراسة أن تقدير الذات يعتمد على العوامل الخارجية وليست الداخلية، ومن هذه العوامل: الإنجازات الدراسية، المدح والثناء، مساعدة الآخرين وذلك عند الأغلبية، بينما رأي الأقلية أن تقدير الذات شيء يتقلب ويتغير طبقا لإرادة الفرد والأحداث اليومية التي يتعرض لها.(شعبان،2010،118-119)

- وقد ذكر(الركيبات، 2016 ، 6) دراسة أجراها(أبو سعد، 1999) هدفت إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والمستوى الدراسي والتحصيل والجنس ومكان السكن، وشملت الدراسة(1560) طالبا وطالبة من الصف الحادي عشر والثاني عشر، واستخدم الباحث اختبار(روزنبرج) لتقدير الذات، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقدير الذات.

- وتشير(عبد العال، 2007) في بحثها عن تقدير الذات وقضية الإنجاز الفائق(قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع) إلى أن هناك جدلا في العلاقة بين تقدير الذات والإنجاز، حيث وجد (Pedro, 2002) في دراسته حول تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي بين المراهقين بهدف تحليل الاستراتيجيات المتّبعة لحماية تقدير الذات عندما يتم تهديده بواسطة تقويم الذات السلبي في الكفاءة المدرسية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الإنجاز الأكاديمي لا يمثّل أية أهمية فيما يتعلق بتقدير الذات لدى الطلاب.

كما قدّم فريق(Roy Bavmeister, 2003) بجامعة فلوريدا تقريرا للجمعية النفسية الأمريكية والذي ظهر في إصدار(ماي، 2003) وجاء متضمنا:" لم نجد أي دليل على أن الارتفاع في تقدير الذات لا ينتج عنه أي تحسّن في مستوى الإنجاز الأكاديمي"؛ أي أن تقدير الذات يعدّ مطلبا أساسيا للإنجاز.

– وقد هدفت دراسة(الزعبي، 2005) إلى معرفة الفروق بين الجنسين في درجات تقدير الذات، وتبيّن من نتائجها أن الطالبات الإناث أقل تقديرا لذواتهن مقارنة بالطلبة الذكور.(جمبي، 2008،69)

– أما دراسة(Srouphim, 2011) فقد هدفت إلى معرفة الفروق بين المراهقين الموهوبين والعاديين في تقدير الذات، وشملت العينة(242) مراهقا ومراهقة من الطلبة الموهوبين والعاديين، حيث بلغ متوسط أعمارهم (13.9عاما)، ومن بين النتائج التي توصل إليها هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى إلى الجنس لصالح الطلبة الذكور.

– كما ذكرت(الرشيدي، 2015، 239) دراسة أجرتها(الكالوتي، 2012) هدفت إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصف السادس في المدارس الخاصة في منطقة القدس تكونت عينة الدراسة من(18) طالبا وطالبة وأظهرت النتائج مستوى أعلى لتقدير الذات لدى الطلاب الذكور عنه لدى الطالبات الإناث.

– وقد بحث(طنوس والخوالدة، 2014) عن فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء، وقد تكونت عينة الدراسة من(24) مشاركا من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين؛ مجموعة ضابطة(12) ومجموعة تجريبية(12) خضعت لبرنامج إرشادي تدريبي حول مهارات توكيد الذات مكوّن من(12جلسة) لمدة سبعة أسابيع، وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في تحسين تقدير الذات، حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة في تقدير الذات.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتّضح الآتي:

* اتّفقت مجمل الدراسات السابقة على تناولها لفئة المراهقين، وتركيزها أكثر على تلاميذ المرحلة المتوسطة باعتبار أن هذه المرحلة من حياة الفرد تتميّز بحساسية انفعالية يتذبذب فيها مستوى تقديره لذاته نتيجة تعرضه لمختلف المواقف الخارجية الناجمة عن جميع عناصر البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، كما أن أغلب الدراسات طبّقت على عينة من التلاميذ العاديين عدا دراسة(جوت،1985) التي طبّقت على التلاميذ العاجزين عن التعلم، ودراسة(المصطفى،1990) التي قصدت أبناء الشهداء لتقارنهم بأقرانهم الآخرين، بالإضافة إلى دراسة(Srouphim, 2011) التي قارنت بين التلاميذ العاديين والتلاميذ الموهوبين في تقدير الذات، ودراسة(طنوس والخوالدة، 2014) التي تناولت فئة التلاميذ ضحايا الاستقواء، أما الدراسة الحالية فستتناول التلاميذ المعيدين للسنة والمنهاج الدراسي من جديد والذي يمثل للكثير منهم الحدث المسبّب للخيبة في حياتهم وموقف النبذ التي يتلقاه التلميذ لا سيما المراهق من طرف زملائه التلاميذ.

* تتشابه دراسة(Weeden, 1985) ودراسة(عبده، 1991) مع الدراسة الحالية من حيث أهدافها والبرنامج الإرشادي المستخدم وكذا المنهج والعينة مع اختلاف في المقياس، كما تتّفق الدراسة الحالية مع دراسة(جوت، 1985) من حيث الأهداف والمنهج والمقياس مع اختلاف في البرنامج، فقد استخدمت برنامجا جماعيا قائما على مبادئ العلاج الواقعي، وتتّفق الدراسة الحالية مع دراسة(طنوس والخوالدة، 2014) من حيث الأهداف والمنهج مع اختلاف في المقياس والبرنامج، فقد استخدمت

برنامجا إرشاديا تدريبيا توكيديا في تحسين تقدير الذات، واتّفقت جميع هذه الدراسات على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تقدير الذات، حيث أثبتت فعالية البرنامج الإرشادي في رفع تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية.

* هذا؛ وتتميّز الدراسة الحالية عن الدراسات المستعرضة بأنها تطبّق البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي لمعرفة مدى فاعليته في تحسين مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط ، حيث أنه –على حد علم الباحثتين– لا توجد دراسة شبه تجريبية عربية تناولت هذه الفئة بخصائصها النفسية والمرتبطة بعملية الرسوب المدرسي، وهذا ما شجع الباحثتان لإجراء هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تمّ الاعتماد على المنهج شبه التجريبي لاختبار فاعلية البرنامج الإرشادي لتحسين مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين، ومن حيث تصميم هذه الدراسة اعتمد التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين(مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية).

مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط بمتوسطة "ونيسي الأمين" وعددهم (25) تلميذا وتلميذة.

*** عيّنة الدراسة الاستطلاعية:**

تمّ استخدام الحصر الشامل نظرا لأن عدد التلاميذ المعيدين قليل، حيث بلغ(25) تلميذا وتلميذة موزعون في الجدول على النحو الآتي:

جدول(1) توزيع أفراد الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

عدد أفراد الدراسة الكلي / ن= 25			
التلاميذ الذكور		التلميذات الإناث	
ن	%	ن	%
17	68	8	32

يلاحظ من الجدول أن عدد التلاميذ المعيدين الذكور(17) تلميذا بنسبة(68%) أكبر من عدد التلميذات الإناث(8) بنسبة(32%)، وتجدر الإشارة إلى أن المتوسط العمري للتلاميذ هو(16) سنة.

*** عيّنة الدراسة الأساسية:**

تضمنت عيّنة الدراسة الأساسية(20) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم من المجتمع الكلي للدراسة في ضوء انخفاض درجات تقدير الذات لديهم، كما تمّ تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متكافئتين؛ مجموعة تجريبية(10) تلاميذ ومجموعة ضابطة(10) تلاميذ، بعد ذلك قامت الباحثتان

بتطبيق البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي على المجموعة التجريبية؛ والذي يتكون من(13) جلسة وبمعدل زمني(120) دقيقة للجلسة الواحدة، وتشتمل كل جلسة على أهداف، وأساليب إرشادية(معرفية، انفعالية، سلوكية)، وأنشطة مختلفة متبوعة بواجبات منزلية، وقد جاء توزيع عيّنة الدراسة الأساسية على النحو الآتي:

جدول(2) توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب الجنس

عدد أفراد الدراسة الكلي / ن= 20							
المجموعة الضابطة / ن= 10				المجموعة التجريبية / ن= 10			
ذكور		إناث		ذكور		إناث	
ن	%	ن	%	ن	%	ن	%
8	80	2	20	6	60	4	40

يلاحظ من الجدول أن عدد التلاميذ المعيدين الذكور في المجموعة الضابطة(8) تلاميذ بنسبة(80%) أكبر من عدد التلاميذ المعيدين الذكور في المجموعة التجريبية(6) بنسبة(60%)، بينما عدد التلميذات في المجموعة الضابطة(2) بنسبة(20%) أقل من عدد التلميذات في المجموعة التجريبية (4) بنسبة(40%).

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

* **مقياس تقدير الذات:** قامت الباحثتان باستخدام مقياس تقدير الذات لـــ(كوبر سميث) لقياس اتجاه الذات نحو الذات الاجتماعية والعائلية والشخصية.

يتضمن مقياس تقدير الذات(8) عبارات موجبة وهي: 1، 4، 5، 8، 9، 14، 19، 20، إذا أجاب عنها المبحوث بـــ "تنطبق" تعطى له درجتان، أما إذا أجاب بـــ "لا تنطبق" فتعطى له درجة واحدة.

كما يتضمن المقياس(17) عبارة سالبة وهي: 2، 3، 6، 7، 10، 11، 12، 13، 15، 16، 17، 18، 21، 22، 23، 24، 25، فإذا أجاب المبحوث بـــ " لا تنطبق" تعطى له درجتان، أما إذا أجاب بـــ "تنطبق" فتعطي له درجة واحدة.

* **صدق وثبات المقياس:**

أ. **الصدق:** اعتمد في تقدير الصدق على صدق المقارنة الطرفية ووجدت قيمة "ت" تقدّر بـــ: 9.48 وهي دالة عند مستوى 0.01 .

كما تمّ حساب الصدق الذاتي للمقياس، وقدّرت قيمة "ر" بـــ: 0.65 وهو معامل مناسب ويعبر عن صدق المقياس.

ب. **الثبات:** اعتمد في تقدير الثبات على ثبات التجزئة النصفية وقدّرت قيمة معامل الارتباط بـــ: 0.43 وبعد تصحيحه بمعامل(سبيرمان) أصبح يقدّر معامل الثبات بـــ: 0.60 وهو معامل مناسب مما يمكن استخدامه في الدراسة الأساسية.

* **البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي لتحسين مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط:** قامت الباحثتان بإعداد البرنامج الإرشادي الذي يحتوي على(13) جلسة، ويمكن الإشارة إلى الملامح العامة للبرنامج من حيث: الأهمية، الأهداف، الأسس ومصادر البناء، والجلسات على النحو الآتي:

1. أهمية البرنامج الإرشادي: تنبّثق أهمية البرنامج من الهدف الذي صمّم من أجله، وتتمثّل أهميته في تحسين مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين لما له من أهمية في إثارة دافعيتهم للتعلّم والإنجاز المدرسي.

2. أهداف البرنامج الإرشادي: يسعى هذا البرنامج إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعريف التلاميذ المعيدين ببعض الأفكار اللاعقلانية.
- مساعدة التلاميذ المعيدين على أن يستبدلوا أفكارهم اللاعقلانية بأفكار عقلانية.
- تعليم التلاميذ المعيدين الحديث الذاتي الإيجابي.
- مساعدة التلاميذ المعيدين على تقبّلهم لإعادة السنة الدراسية.
- مساعدة التلاميذ المعيدين على تبنّي تقدير ذات إيجابي.
- مساعدة التلاميذ على الاندماج مع زملائهم الجدد والتوافق معهم.

3. الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي: يرتّكز البرنامج على الأسس الآتية:

* **الأسس العامة:** تتضمّن مراعاة حق التلاميذ في التعبير عن آرائهم وعدم السخرية منهم أو التقليل من شأنهم.

* **الأسس الفلسفية:** يستمد البرنامج أصوله الفلسفية من نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لألبرت أليس، إلى جانب اعتماده على الأسس الفلسفية التي تحوي أخلاقيات الإرشاد النفسي.

* **الأسس النفسية:** تتضمّن مراعاة الفروق الفردية بين أفراد العينة التجريبية.

* **الأسس التربوية:** تتمثّل في مدى مناسبة محتوى البرنامج لخصائص التلميذ المعرفية والعقلية والانفعالية لضمان مصداقية الاستجابة.

* **الأسس الاجتماعية:** تتمثّل في مدى قدرة التلميذ على بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع زملائه، وأن يكون محبوبا ومرغوبا فيه ولكن ليس بالضرورة أن يكون جميع الناس يحبونه.

* **الأسس الفيزيقية:** وتشمل تهيئة البيئة الإرشادية المناسبة لتطبيق البرنامج الإرشادي (المكان، الوسائل ، الأدوات..).

4. مصادر بناء البرنامج الإرشادي: تم بناء هذا البرنامج من خلال بعض المصادر هي:

أ. الاطلاع على بعض الدراسات السابقة منها:

- فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا في سلطنة عمان للحجري(2011).

– فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة لدردير(2010).

ب. الأدبيات السيكولوجية التي اهتمت بالإرشاد النفسي، والتركيز على النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية والتي تم الاستناد إليها في بناء البرنامج.

كما تمّ عرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية داخل الوطن وخارجه، وطلب منهم إبداء رأيهم حول البرنامج من حيث:

* مدى تسلسل وترابط خطوات البرنامج الإرشادي.

* مدى مناسبة محتوى البرنامج لهدف الدراسة.

* مدى مناسبة الإجراءات المستخدمة في البرنامج.

كما طلب منهم إضافة أية ملاحظات أو اقتراحات أو تعديلات يرونها مناسبة، وبناء على تلك الملاحظات والآراء التي أبداها الأساتذة المختصّون، قامت الباحثتان بتعديل صياغة بعض الأهداف والأسس، وإضافة بعض الجلسات الإرشادية ووقت كاف من الزمن لبعض الجلسات.

5. جلسات البرنامج الإرشادي: يتكوّن هذا البرنامج من(13) جلسة إرشادية يتم تقديمها بواقع جلستين في الأسبوع، وقد استعانت الباحثتان في تحديدهما لعدد جلسات البرنامج بالبرامج السابقة التي صمّمت للهدف نفسه تقريبا، مع الأخذ في الاعتبار طبيعة العيّنة والمتغيّرات الخاصة بها، كما بلغت المدة الزمنية للجلسات(120) دقيقة تتخلّلها فترات راحة قصيرة.

إجراءات التطبيق:

مرّت إجراءات التطبيق ببعض المراحل المتتالية تمثّلت في:

* **المرحلة الأولى:** يتم من خلالها التعارف وتبادل المعلومات بين الباحثة والتلاميذ المعيدين، وكذا توضيح البرنامج الإرشادي وأهدافه وذلك من خلال جلسات البرنامج، ثم تطبيق مقياس تقدير الذات بشكل جمعي على أفراد العينة، وتمّت إجراءات هذه المرحلة خلال شهر جانفي2015.

* **المرحلة الثانية:** وهي مرحلة الدراسة التجريبية وتضمنت تطبيق البرنامج الإرشادي على العينة التجريبية، وتمّت إجراءات هذه المرحلة خلال الأشهر: جانفي، فيفري، مارس2015.

* **المرحلة الثالثة:** يتم من خلالها تقييم البرنامج الإرشادي، وكذا تهيئة التلاميذ المعيدين لإنهاء البرنامج ، ثم تطبيق مقياس تقدير الذات بشكل جمعي على أفراد العينة التجريبية والعينة الضابطة، وتمّت إجراءات هذه المرحلة في نهاية شهر مارس2015.

الأساليب الإحصائية:

تمّ توظيف الإحصاء اللابارامتري متمثلا في اختبار "مان ويتني" للعيّنات المستقلة واختبار "ويلكوكسن" للعيّنات المترابطة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى تقدير الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقّق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "مان ويتني" وذلك لمعرفة الفروق في تقدير الذات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، كما يوضّحه الجدول الآتي:

جدول(3) اختبار "مان ويتني" لقياس الفروق في تقدير الذات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(U)	مستوى الدلالة
تقدير الذات	التجريبية	10	7.45	74.50	19.500	0.021
	الضابطة	10	13.55	135.50		

يتّضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.021) في مستوى تقدير الذات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وتظهر هذه النتيجة تحقّق فرض الدراسة الأول؛ أي أن البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي قد أسهم في تحسين مستوى تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة(Weeden, 1985) ودراسة(أبوت، 1985) ودراسة(عبده، 1991) ودراسة (طنّوس والخوالدة، 2014) التي هدفت إلى معرفة أثر البرامج الإرشادية على تقدير الذات لدى التلاميذ، وخلصت إلى فعّالية البرامج الإرشادية في تحسين مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين.

وتعزو الباحثتان وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات إلى فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي الذي استخدمتاه على المجموعة التجريبية، إذ تناولتا فيه أربع جلسات لتعديل الأفكار اللاعقلانية (وهي بعض الأفكار التي طرحها ألبرت أليس)، حيث تمّ تعريف تلاميذ المجموعة الإرشادية بالأفكار اللاعقلانية ومناقشتهم إياها وتدريبهم على التعبير عن مشاعرهم بكل حرية وتلقائية، ثم محاولة إقناعهم بلا منطقية الأفكار اللاعقلانية وتمكّينهم من استبدالها بأفكار عقلانية باستخدام أسلوب التخيّل العقلاني الانفعالي من خلال تنفيذ بعض الأنشطة والتداريب العملية المساعدة، وتقديم التعزيز الإيجابي المناسب.

كما أضافت الباحثتان ثمان جلسات مهمّة تراهما قد أسهمت في تحسين مستوى تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية من عيّنة التلاميذ المعيدين، حيث هدفت الجلسات إلى تحويل الأفكار السلبية اللاعقلانية عن مفهومهم لذواتهم إلى أفكار عقلانية، وتعليمهم كيف يتحدّثوا بإيجابية عن ذواتهم ومساعدتهم على تقبّل إعادة السنة ومحاولة دعمهم نفسيا لمواصلة الاجتهاد والعمل بفاعلية لتحقيق النجاح، وختمت الجلسات بمساعدة التلاميذ على تبنّي تقدير ذات إيجابي وتشجيعهم على الاندماج مع زملائهم باعتماد الباحثتين على أسلوب النمذجة من خلال رواية قصص واقعية كنماذج إيجابية لغرض تعزيز تقدير إيجابي للذات لدى أعضاء المجموعة الإرشادية، كما تمّ الاعتماد على تقنية لعب الأدوار بتمثيل مواقف مختلفة بطريقة درامية تجسّد مواقف التوافق الإيجابي مع الزملاء، وربطت الباحثتان هذه المواقف بأنها تساعد التلاميذ المعيدين على تحسين مستوى تقديرهم للذات.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

وللتحقّق من صحة هذا الفرض تمّ تطبيق اختبار "ويلكوكسن" وذلك لمعرفة الفروق في تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي، كما يوضّحه الجدول الآتي:

جدول(4) اختبار "ويلكوكسن" لقياس الفروق في تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي

المتغير	المجموعة		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تقدير الذات	التجريبية قبلي	الرتب السالبة	10	7.00	7.00	−2.098	0.036
	التجريبية بعدي	الرتب الموجبة	10	5.33	48.00		

يتّضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.036) لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى تقدير الذات لصالح القياس البعدي، وتظهر هذه النتيجة تحقّق فرض الدراسة الثاني.

ويفسّر وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي هو ما تضمّنه البرنامج الإرشادي من جملة التداريب المساعدة على تحويل الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار عقلانية، وكيفية تنفيذ أسلوب التخيّل العقلاني بتطبيق بعض الأنشطة العملية المساعدة على تبديل مشاعرهم السلبية إلى مشاعر أقل ضغطا، مع وصف كل تلميذ لشعوره البديل بكل صراحة وحرية أمام زملائه، وبعدها يقدّم لهم التعزيز الإيجابي المناسب لدعم ثقتهم بأنفسهم، وهذا من شأنه أن يسهم في رفع مستوى تقديرهم لذواتهم.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى تقدير الذات لدى المجموعة الضابطة.

وللتحقّق من صحة هذا الفرض تمّ تطبيق اختبار "ويلكوكسن" وذلك لمعرفة الفروق في تقدير الذات لدى المجموعة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي، كما يوضّحه الجدول الآتي:

جدول(5) اختبار "ويلكوكسن" لقياس الفروق في تقدير الذات لدى المجموعة الضابطة بين القياس القبلي والبعدي

المتغير	المجموعة		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تقدير الذات	الضابطة بعدي	الرتب السالبة	10	5.88	23.50	−0.410	0.682
	الضابطة قبلي	الرتب الموجبة	10	5.25	31.50		

يتّضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى تقدير الذات؛ وتظهر هذه النتيجة تحقّق فرض الدراسة الثالث.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة لكون المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي هي في الأصل لم تتعرض للبرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي الذي يهدف إلى تحسين مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط، كما أن هذه النتيجة تدعّم نجاح البرنامج الإرشادي الذي أحدث فروقا دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي، وكذلك بين المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، والذي كانت الفروق فيه تشير إلى نجاح البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي لتحسين مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط.

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وللتحقّق من صحة هذا الفرض تمّ تطبيق اختبار "مان ويتني" وذلك لمعرفة الفروق في تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي باختلاف الجنس، كما يوضّحه الجدول الآتي:

جدول(6) اختبار "مان ويتني" لقياس الفروق في تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي باختلاف الجنس

المتغير	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(U)	مستوى الدلالة
تقدير الذات	إناث	4	5.38	21.50	11.500	0.914
	ذكور	6	5.58	33.50		

يتّضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي باختلاف الجنس؛ وتظهر هذه النتيجة عدم تحقّق فرض الدراسة الرابع.

وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة(شعيب،1988)، ودراسة(صالح،1989)، ودراسة(عبد القادر، 1993)، ودراسة(المطوع، 1996)، ودراسة(أبو سعد، 1999) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين.

وترى الباحثتان أن عدم وجود فروق في تقدير الذات لدى تلاميذ المجموعة الإرشادية باختلاف جنسهم يدل على أن الفائدة من البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي شملت الجنسين دون تمييز، وترى الباحثتان أن هذه النتيجة منطقية كون البرنامج الإرشادي الذي طبّق على التلاميذ المعيدين طبّق بشكل جماعي، ومن ثم كانت النتيجة على مستوى المجموعة بشكل مماثل لكلا الجنسين، الأمر الذي لم يحدث وجود فروق بينهما.

كما تناولت الباحثتان في الجلسة الحادية عشر موضوع الاندماج مع الآخرين، وكان هدفه مساعدة التلاميذ المعيدين على الاندماج مع زملائهم الجدّد، حيث تمّ توضيح أهمية الاندماج الإيجابي والتفاعل مع الآخرين في إكساب التلميذ ثقة كبيرة بنفسه تمكّنه من مواجهة الصعوبات الدراسية، كما تمكّنه من طلب المساعدة من أستاذه وزملائه، وهذا من شأنه أن يساعد التلميذ المعيد على تحسين مستوى تقديره لذاته.

خلاصة عامة واستنتاجات:

توصّلت الدراسة الحالية إلى جملة من النتائج، جاءت على النحو الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى تقدير الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى تقدير الذات لدى المجموعة الضابطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ومما سبق عرضه من خلاصة للنتائج الكمّية للدراسة، تورد الباحثتان النتائج الكيفية التالية:

- فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في تحسين مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط.
- أسهم البرنامج في تحسين الحالة النفسية للمجموعة الإرشادية من التلاميذ المعيدين، من خلال ارتياحهم للبرنامج الإرشادي وتفاعلهم مع بعضهم ومع الباحثة.
- أسهم البرنامج في تحسين صورة الذات لدى أفراد المجموعة الإرشادية، حيث تحوّلت نظرتهم لأنفسهم من أنهم تلاميذ معيدين فاشلين إلى أنهم تلاميذ عاديين بإمكانهم تحصيل النجاح في شهادة التعليم المتوسط مثلهم مثل جميع التلاميذ.

- أسهم البرنامج الإرشادي في تحسين تقدير الذات لدى أفراد المجموعة الإرشادية، ما يساعدهم على رفع مستوى تحصيلهم وتحسّن في مستوى الإنجاز الأكاديمي، باعتبار أن تقدير الذات يعد مطلبا أساسيا للإنجاز وهذا ما أثبتته بعض الدراسات السابقة.

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثتان القيام بالبحوث التالية:

- دراسة فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين مستوى التوافق النفسي لدى التلاميذ المعيدين.
- دراسة تقدير الذات وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ المعيدين.
- دراسة تقدير الذات وعلاقته ببعض الخصائص الديمغرافية لدى التلاميذ المعيدين.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو جادو، صالح محمد(1998). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو جادو، صالح محمد(2002). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*. (ط3). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جبريل، موسى(1983). *تقدير الذات والتكيّف لدى الطلاب الذكور*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا.

جمبي، نسرين بنت صلاح بن عبد الرحمن(2008). *تقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من مجهولي الهوية ومعروفي الهوية من الذكور والإناث بمنطقة مكة*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

الحجري، سالمة بنت راشد بن سالم(2011). *فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا في سلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نزوى: سلطنة عمان.

دردير، نشوة كرم عمار أبو بكر(2010). *فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة: مصر.

دورن، رولان ويارو، فرانسواز(1997). *موسوعة علم النفس*. ترجمة: فؤاد شاهين. (مج1). لبنان: عويدات للنشر والتوزيع والطباعة.

الرشيدي، فاطمة سحاب(2015). مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*. 10(1). 233-249.

الركيبات، أمجد فرحان(2015). تقدير الذات وعلاقته بدرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. 4(5). 1-14.

الزعبي، أحمد محمد ويوسف، رمزي خليل(2014). العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز. *مجلة الطفولة العربية*. 15(60). 39-62.

سلامة، ممدوحة(1991). المعاناة الاقتصادية في تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة دراسات نفسية*. القاهرة.

سليمان، عادل محمود محمد(2003). *الرضا عن الحياة وعلاقته بتقدير الذات لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديريات محافظات فلسطين الشمالية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

شاهين، محمد أحمد وحمدي، محمد نزيه(ب ت). *درجة تقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين: علاقتها بالتفكير اللاعقلاني وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسينها*. http://www.qou.edu.

شعبان، عبد ربه علي(2010). *الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية: غزة.

شعيب، علي محمود(1988). نمذجة العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين من المجتمع السعودي. *مجلة العلوم الاجتماعية*. جامعة الكويت. 16(2). 135-156.

طنوس، عادل جورج والخوالدة، محمد خلف(2014). فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيّف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء. *مجلة دراسات*. كلية العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. 41(1). 421-444.

الضيدان، الحميدي محمد ضيدان(2003). *تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلةالمتوسطة بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

عبد العال، تحيّة محمد أحمد(2007). *تقدير الذات وقضية الإنجاز الفائق(قراءة جديدة في سيكولوجيةالمبدع)*. المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية حول التربية الخاصة بين الواقع والمأمول. كلية التربية. جامعة بنها. 15 و16 يوليو 2007.

عبد القادر، فتحي عبد الحميد(1993). أثر مستوى التحصيل والصف الدراسي والجنس على تقدير الذات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*. 1(20). 281-304.

عبد الله، مهنا بشير(2007). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات ثانوية المتميّزات في مدينة الموصل. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*. جامعة الموصل. 5(1). 55-78.

عبده، عبير مازن(1991). *فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تقدير الذات ومصادر الضبط لدى طالبات المراهقة الوسطى*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: الأردن.

الفحل، نبيل محمد(2000). دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية(دراسة ثقافية). *مجلة علم النفس*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد(54). السنة(14). 6-24.

فهمي، مصطفى والقطان، محمد علي(1979). التوافق الشخصي والاجتماعي. القاهرة: مكتبة الخانجي.

كفافي، علاء الدين(1989). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي. دراسة في علّية تقدير الذات. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*. جامعة الكويت. 9(35).

مالهي، رانجيت سينج وريزنر، روبرت دبليو(2005). *تعزيز تقدير الذات*. المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير.

المطوع، محمد عبد الله إبراهيم(1996). التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين. *مجلة جامعة الملك سعود*. الرياض. المجلد(8). 321-335.

المطوع، محمد عبد الله إبراهيم(2006). تأثير الطلاق في تقدير الذات لدى الأبناء. رسالة التربية وعلم النفس. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. جامعة الملك سعود. العدد(27). 11-69.

مكي، لطيف غازي وحسن، براء محمد(2011). صلابة الشخصية وعلاقتها بتقدير الذات لدى التدريسيين في الجامعة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. جامعة بغداد: مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية. العدد(31). 353-403.

المراجع الأجنبية:

Robert et al(2004). Perceived Family and Peer Transaction and Self-Esteem Among Urban Early Adolescents. *Journal of Adolescence*. 20(10).

Shaw, m(1977). The Development of counseling program priorities. progress and professionalism. *the personal and guidance journal*. 55(6).

Smith, Cooper(1986). *Self-Esteem inventories consult psychologist press*. Palo Alton. C. A.

Srouphim, K.M(2011). Gifted and non-gifted Lebanese adolescents: gender differences' in self-concept, self-esteem and depression. *International Education*. 41(1). 26-41.

علاقة الوعي الذاتي بالعوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي (5F-Wel) في المجتمع العماني

أ. أمل الهدابي[1*] أ. خالد الحميدي[2] أ. سامية الوهيبي[3]
أ. أمينة المبسلي[4] أ. عامر الحبسي[5]
[1] جامعة "كنت"– أمريكا، [2،3،5] جامعة نزوى– عمان، [4]جامعة "شيفيلد"– المملكة المتحدة

استلم بتاريخ: 30-03-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 13-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستويات أنواع الوعي الذاتي، والعلاقة بين أنواعه والعوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي، والفروق في مستوى الوعي والعوامل الخمس لنمط الحياة بدلالة النوع الاجتماعي لدى عينة ممثلة للمجتمع العماني. وتم تطبيق مقياسي الوعي الذاتي والعوامل الخمس لتقييم نمط الحياة على العينة البالغ عددها (640) فرد. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في مستوى أنواع الوعي الذاتي حيث أن أكثر الأنواع شيوعا التأملي وأقلها الدفاعي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة احصائيا بين الوعي الفردي والتأملي مع كافة العوامل الخمس، وعلاقة سلبية بين الوعي الدفاعي والذات الاجتماعية والجوهرية، وعلاقة موجبة بين الوعي الخارجي وكافة العوامل الخمس ما عدا الذات الجسدية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في الوعي الفردي والتأملي والذات الاجتماعية والجوهرية والجسدية بدلالة النوع الاجتماعي. في الختام توصي الدراسة بإقامة ورش عمل ودورات تدريبية قائمة على تعزيز الوعي الذاتي، وعمل دراسات تجريبية حول فعالية برامج الوعي في تعزيز العوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي.

الكلمات المفتاحية: الوعي الذاتي؛ العوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي.

The Relationship between Self-Awareness and Five Factors of the Wellness Evaluation of a Lifestyle among Omani Society

Amal ALHADABI [*1] Khaled ALHAMIDI [2] Samia ALWAHIBI[3]
Amina ALMEBSALI[4] Amer ALHABSSI[5]
[1] Kent University-USA, [2,3,5]Nazawa University- Oman, [4] University of Sheffied- UK

Abstract

This study aimed to identify the levels of self-awareness types, determine the relationship between the self-awareness types and the five factors of evaluating a healthy lifestyle, and investigate the differences in the level of self-awareness with its four types and the five factors of the healthy lifestyle (Creative, Coping, Social, Essential, Physical self) in terms of gender among a representative sample of the Omani society. The study applied the self-awareness scale and Five Factor Wellness Inventory (5F-Wel) to approximately (640) participants. Study results indicated that there was a difference between the levels in self-awareness types among Omani society. It also showed that the most common self-awareness type is the Reflective and the least common one is defensive. The results indicated the presence of statistically significant relationship between individual and reflective self-awareness with all five factors and a negative relationship between defensive awareness and social and essential self. Additionally, there is a positive relationship between the outer self-awareness and all five factors except the physical self. Moreover, there are significant differences in the individual, reflective self-awareness and essential, social and physical self between males and females. Finally, the researchers recommended the conducting empirical studies about the effectiveness of self-awareness program in promoting the five factors of a healthy lifestyle (208 words).

Keywords: Self-awareness, Five Factor Wellness Inventory (5F-Wel**)**

مقدمة

يعد مفهوم الصحة Wellness من المفاهيم التي تلقى اهتماما في الأدبيات التربوية والنفسية لما لها من أثر يتجلى في ممارسات ونمط حياة الأفراد. وتعرف بأنها حالة تكامل بين الجسد والعقل والروح التي تمكن الفرد من عيش حياته بكفاءة (Myers & Sweeney, 2005). ولعل أحد العوامل التي تساهم في ارتقاء الصحة وتشكيل نمط الحياة الصحي هي المهارات العاطفية النفسية، والتي تشتمل: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات بناء العلاقات الايجابية مع الذات والآخرين، ومهارة اتخاذ القرار المناسب (Schussler, Jennings, Sharp & Frank, 2016).

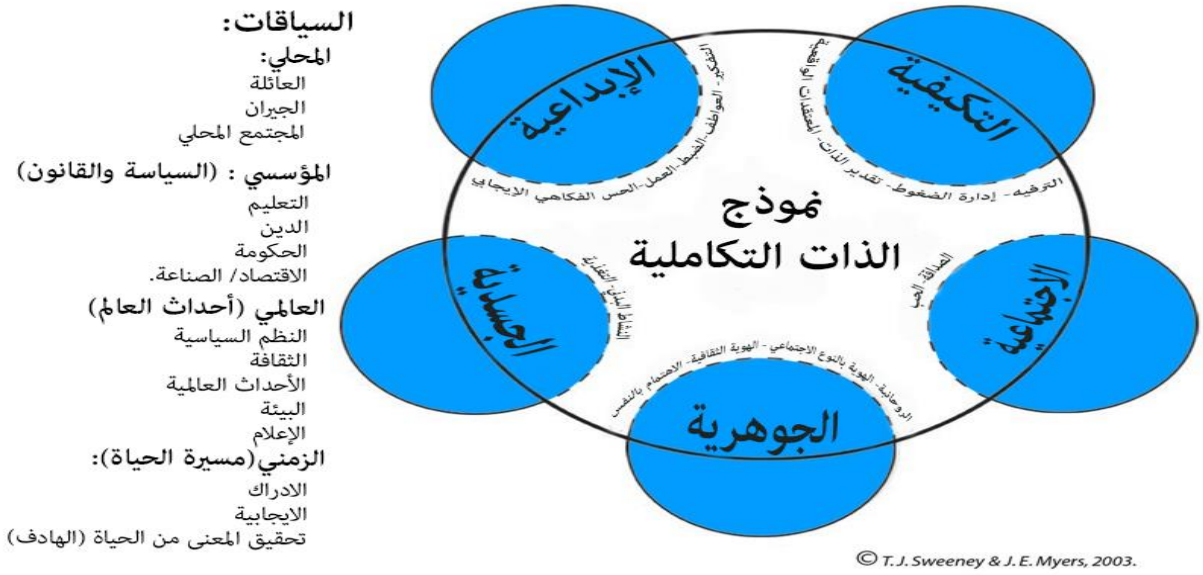
يتحلى الأفراد ذوي الوعي الذاتي العالي بشخصيات استقلالية وواثقة وقادرة على تحديد حالتهم الانفعالية وادارتها إيجابا، وتحديد المشكلات بدقة، وتفعيل أساليب متنوعة لحلها، كما أنهم يتمتعون بصحة جسدية ونفسية جيدة، ويدركون كذلك العلاقة بين جهودهم الذاتية المبذولة والنتائج المترتبة عليها (العبيدي وسهيل، 2012)، لذا يميل الأفراد سواء في مجال الإرشاد النفسي أو بشكل عام لتبني نمط حياة صحي من خلال الحفاظ على مستوى مناسب من الوعي (Del Moro, 2012). كما ركزت العديد من البرامج التدريبية على تعزيز الوعي وتدعيم القدرات الذاتية للأفراد لمواجهة الضغوط واتباع نمط حياة صحي. (العبيدي وسهيل، 2012؛ Schussler et al., 2016)

أظهرت الأدبيات التربوية والنفسية أن نمط الحياة الصحي يتأثر بمجموعة من العوامل كالنوع الاجتماعي والمرحلة العمرية والمؤهل العلمي (Hermon & Davis, 2004; McNeely, 2010; Myers, Mobley & Booth, 2003; Smithson, 2011; Williams, 2012). ففي ضوء متغير النوع الاجتماعي، أشارت الأدبيات إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الأبعاد الخمسة لتقييم نمط الحياة الصحي (McNeely, 2010). وأكدت دراسة اخرى أجريت على عينة من طلبة الكلية أن الإناث يتمتعون بمعدلات أفضل لنمط الحياة الصحي بشكل عام، وكذلك في الأبعاد الفرعية (النشاط البدني، والتغذية، والاهتمام بالنفس، والصحة البيئية، والوعي الاجتماعي والجنسي، وإدارة العواطف، والصحة العقلية، والروحانية، والقيم) مقارنة بالذكور مع وجود فروق دالة احصائيا بين الإناث والذكور في بعد الاهتمام بالذات، والوعي العاطفي، وإدارة العواطف (Howell, 2010). وتوجد فروق دالة احصائيا كذلك في بعد الذات الاجتماعية والذات الجوهرية والذات الابداعية (Williams, 2012). أما على صعيد المرحلة العمرية، توجد فروق بين الأفراد ذوي المرحلة العمرية (17–23) سنة، والأفراد ذوي الفئة العمرية (24–51) في أربعة أبعاد: المعتقدات الواقعية، والضبط، والنشاط البدني، والاهتمام بالذات (Hermon & Davis, 2004). وأكدت دراسة أخرى وجود فروق دالة إحصائيا في الأبعاد الخمسة لتقييم نمط الحياة الصحي وفقا لمتغير العمر (McNeely, 2010). وفي المقابل، أشارت الأدبيات النفسية إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الصحة ونمط الحياة الصحي في ضوء متغير التخصص والدرجة العلمية ومستوى الدخل، حيث أن طلبة الارشاد النفسي يظهرون معدلا أكبر في الصحة مقارنة بطلبة التخصصات الاخرى، والطلبة الحاصلين على درجة الدكتوراه أظهروا معدلا أكبر

في الصحة مقارنة بطلبة السنة الاولى في الجامعة (Myers et al., 2003). وتمتلك الإناث ذوات الدرجات العلمية العليا والدخل المادي العالي مستوى أعلى للصحة ونوعية نمط الحياة، ومعدلات عالية من الإحساس بمعنى الحياة. (Smithson, 2011)

تعددت النماذج النظرية التي درست مفهوم الصحة ونمط الحياة الصحي كنموذج المعهد الوطني للصحة (Hettler, 1977)، ونموذج متصل الصحة Wellness Continuum (Ryan & Travis, 1981)، ونموذج المستوى الأعلى للصحة (Ardell, 1986)، وعجلة الصحة (Sweeney & Witmer, 1992) المشار إليهم في (Lomheim-Wade, 2012)، ونموذج الذات التكاملية (Myers & Sweeney, 2005).

ولعل أبرز تلك النماذج النظرية هو النموذج الأخير The Indivisible Self التي طوره (سويني ومايرز) من نظرية Adler، حيث ينظر للإنسان بشكل شمولي تكاملي ويتضمن خمسة أبعاد رئيسية (الذات الإبداعية، والتكيفية، والاجتماعية، والجوهرية، والجسدية)، بالإضافة إلى أربعة سياقات مستمدة من البيئة المحيطة التي يعيش فيها الفرد والمتمثلة في السياق المحلي، والسياق المؤسسي، والسياق العالمي، وسياق مسيرة الحياة (السياق الزمني). لذا تتبنى الدراسة الحالية هذا النموذج باعتباره الأحدث والأكثر شمولية من منظور الباحثين. كما هو موضح في شكل (1)، والذي قام الباحثون بترجمته.



شكل (1) نموذج الذات التكاملية (The Indivisible Self)

يعبر مفهوم الذات الابداعية Creative self عن مجموعة العوامل التي يتبناها الفرد لإيجاد مكانة فريدة به بين الآخرين أثناء تفاعله مع العالم من حوله. ويتضمن خمسة مكونات فرعية التي تتمثل في: التفكير Thinking، والعواطف Emotion، والضبط والتحكم الذاتي Control، والعمل Work، والحس الفكاهي الإيجابي Positive humor. أكدت البحوث النفسية على أثر نوعية التفكير في كلا من العواطف والنواحي الجسدية على حد سواء والعكس صحيح. فالفرد ذا الذات الإبداعية يكون نشط

فكريا، وقادر على الإبداع من خلال ممارسة التفكير التقاربي والتباعدي أثناء حل المشكلات، وقادر على تغيير نمط تفكيره للتحكم في الضغوط والخلافات الاجتماعية، ويمتلك حس الفضول والرغبة في التعلم.

أما على صعيد العواطف، عادة ما يكون الفرد واعيا بمشاعره، ومتمتعا بقدر مناسب من الحيوية والانطلاق والطاقة متجنبا بها الحالات العاطفية المرضية، ويمتلك القدرة على التعبير عنها بشكل مناسب، والتعامل مع المشاعر المفرحة الإيجابية أو المشاعر المحزنة السلبية على حد سواء.

ويتمثل عامل الضبط في اعتقادات الفرد الذاتية حول كفاءته وقدرته على تحقيق طموحاته من خلال وضع أهداف ذات معنى وخطة عمل واضحة، واكتساب المعارف والمهارات اللازمة، وممارسة مهارة الحزم أثناء تعامله مع احتياجاته المتنوعة (Myers & Sweeney, 2005).

ويتحقق مكون العمل في الذات الإبداعية من خلال درجة رضا الفرد عن وظيفته، وتفعيلها لطاقاته ومهاراته، وضمانها للأمان الاقتصادي والوظيفي المناسب له. وتتضح كذلك من خلال مقدار تقدير جهة العمل له، وامتلاكه لعلاقات عملية إيجابية مع زملائه في العمل، وامتلاكه القدرة على التعامل مع الضغوط العملية (الجيزاني، 2012).

بينما يتمثل الحس الفكاهي في امتلاك الفرد روح الدعابة عند التعامل مع أخطائه والأحداث غير المتوقعة، وقدرته على المزاح مع الآخرين بشكل مناسب، وتعلم توجهات جديدة من المتناقضات الحياتية، والموازنة بين الجانب الجدي والفكاهي على حد سواء.

أظهرت الأدبيات التربوية والنفسية أن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية أحرزوا معدلات دالة إحصائيا بشكل كبير في مكون الذات الابداعي وبالتحديد بعد التفكير، حيث أظهر هؤلاء قدرة عالية على التفكير في حل المشكلات الوظيفية التي يواجهونها، فهم عادة لا يتبعون الإرشادات المعتادة بل يميلون إلى توظيف الأساليب الابتكارية، كما أنهم يعدون معلمون فريدون، حيث يقضون معظم الوقت في ابتكار طرق جذابة لعرض المعلومات بشكل ايجابي، وحل الخلافات الاجتماعية، ووضع الحواجز المناسبة التي تيسر التفاعل الانساني والتعلم على حد سواء. (Lomheim-Wade, 2012)

كما أن الفرد الذي يتبع نمط الحياة الصحي يحقق معدلات عالية من الإنتاجية سواء في مجال عمله أو كعضو في المجتمع (Williams, 2012). وترتبط جودة الحياة العملية (الوظيفية) بروابط متوسطة مع مستوى الصحة ونمط الحياة الصحي. (Kirchner, 2014)

بينما يشير مفهوم الذات التكيفية coping self إلى مجموعة المكونات التي تنظم استجابة الفرد تجاه الأحداث الحياتية وتجاوز تبعاتها السلبية، وتتضمن أربعة عوامل فرعية: وقت الفراغ والترفيه Leisure، وإدارة الضغوط Stress Management، وتقدير الذات Self-Worth، والمعتقدات الواقعية Realistic beliefs. ويمارس الفرد ذا الذات التكيفية مجموعة من الأنشطة أثناء وقت فراغه، ويمتلك المنظور الاستمتاعي لأنشطة وقت الفراغ حتى يحقق التوازن بين الحياة العملية والترفيهية، ولديه على الأقل نشاط واحد يشعر أثناء أدائه بأن الوقت يمضي دون أن يشعر بذلك.

يعبر مفهوم إدارة الضغوط عن قدرة الفرد على التحكم الذاتي، وممارسة التقييم والتنويع المستمر في مصادر التكيف الذاتي والنظر إلى التغيير كفرصة للنمو بدلا من كونها مصدرا للتهديد لمنطقة الراحة النفسية. (Lomheim-Wade, 2012)

في حين يشير مفهوم تقدير الذات إلى تقبل الفرد لذاته بإيجابياتها وسلبياتها، وتقبل المظهر الجسدي، والتعامل مع الذات باعتبارها كينونة فريدة، ولوجودها قيمة ومعنى. وفي المقابل يوضح عامل المعتقدات الواقعية قدرة الفرد على إدراك الواقع بدقة بعيدا عن التخيلات أو الأماني غير المنطقية.

أشارت الأدبيات إلى وجود مجموعة من المصادر الذاتية التي تزيد من مقدار نشاط الفرد الاستمتاع والتفاؤل وتفاعل الفرد مع الاخرين والفهم الذاتي لنفسه. كما توجد علاقة عكسية بين نوعية نمط الحياة الصحي والضغوط النفسية، حيث أن الأفراد الذين يتكيفون مع تحديات الحياة هم الأقل عرضة للضغط النفسي أو عدم التوافق مع الأدوار الاجتماعية. (Velez, 2012)

تساهم البرامج المخصصة للصحة وتعزيز نمط الحياة الصحي في تقليل مقدار الضغط النفسي والحد من معدلات الاحتراق النفسي، والتغيب عن العمل، وزيادة مقدار الطاقة لدى الموظف بشكل عام (Kirchner, 2014)؛ لذا تتبني العديد من المؤسسات هذه البرامج لرفع معدل الإنتاجية العملية. فقد أشار عبدالله ولي (2012) إلى وجود فروق بين الموظفين الذين حضروا برامج تعزيز الصحة وأولئك الذين لم يحضروها حيث أظهر الموظفون من الفئة الأولى معدلا أعلى في الرضا الوظيفي، ومعدلات أقل من الضغط النفسي، والتغيب عن العمل.

في حين يعبر مكون الذات الاجتماعية Social Self عن نوعية العلاقات التي تربط الفرد بالبيئة المحيطة وتشمل بعدين فرعيين هما: الصداقة والحب. ويركز بعد الصداقة على العلاقات الاجتماعية التي تربط الفرد بمن حوله خارج إطار العلاقة الزوجية أو الارتباطات الأسرية. ويتميز الفرد الاجتماعي بقدرته على التفاعل في المواقف الاجتماعية بأريحية، والثقة بالآخرين والتعاطف معهم وامتلاكه الشعور بالرضا عن مهاراته الاجتماعية، واشتراكه بواحدة أو أكثر من المجموعات المجتمعية وبعدم الشعور بالوحدة لوجود أصدقاء ثقة يوفرون الدعم المعنوي والمعرفي والعاطفي.

يعبر متغير الحب عن قدرة الفرد في بناء رابطة عميقة قائمة على مجموعة من المبادئ مع شخص آخر كالمودة والثقة والاحترام، وتقبل الآخر دون شروط مع إبداء الاهتمام المناسب دون محاولة التملك، والحرص على النمو والتطور للطرفين. كما يركز على مفهوم العلاقة الزوجية القائمة على القيم الروحية المشتركة والالتزام والرضا الجسدي والعاطفي للطرفين، والسعي الحثيث لحل أي خلاف بطريقة محترمة، وإيجاد حلول للمشكلات معا، واتباع أساليب تواصل صحية وقضاء الوقت معا، والتكيف مع الضغوط والتقدير المتبادل. (Myers & Sweeney, 2005)

أشارت الأدبيات أن الاهتمامات الاجتماعية ترتبط بنمط الحياة الصحي وخاصة في الجوانب المعرفية والعاطفية، وتحقيق الذات، والمرغوبية الاجتماعية (Leak & Leak, 2006). كما أن الاهتمامات الاجتماعية تتوسط العلاقة بين الروحانية ونمط الحياة الصحي (Bigee, 2008). وأسفر

تطبيق برنامج لنمط الحياة الصحي لمدة 14 أسبوع في إيجاد تحسن دال احصائيا في التفاعل الاجتماعي والعاطفي. وأظهر الذكور تحسنا أكبر مقارنة بالإناث في هذا البرنامج. (Sitzer & Stockwell, 2015)

وفي المقابل يشير مكون الذات الجوهرية (Essential Self) إلى العمليات الأساسية التي تعطي الفرد معنى سواء تجاه الحياة والذات والآخرين، وتتضمن أربعة عوامل فرعية: الروحانية (Spirituality)، والهوية بالنوع الاجتماعي (Gender Identity)، والهوية الثقافية (Cultural Identity) والاهتمام بالذات (Self-care). وتتمثل الروحانية بالإيمان بالله كقوة عظمى، والقيام بالشعائر التعبدية والإحساس بوجود الهدف من الحياة، والتحلي بالقيم الاخلاقية. بينما تتمثل الهوية بالنوع الاجتماعي بمقدار شعور الفرد لانتمائه إلى النوع الاجتماعي (الذكور/الإناث) الذي يصنف فيه، وحصوله على الدعم من الأفراد من نفس نوعه الاجتماعي. أما متغير الهوية الثقافية فيشير إلى مقدار رضا الفرد عن هويته الثقافية والحصول على الدعم من الوسط الثقافي الذي ينتمي له. في حين يتمثل متغير الاهتمام بالذات في امتلاك الفرد حس المسؤولية عن دوره في تحقيق صحته وتوافقه النفسي والجسدي من خلال إتباع ممارسات صحية وآمنه كالرعاية الطبية، ولبس حزام الأمان، وتجنب تعاطي المخدرات والمؤثرات العقلية، والحصول على مقدار كافي من النوم، وتجنب الممارسات التي تضر بالبيئة (Myers & Sweeney, 2005).

وفي ضوء المكون الجوهري، أشارت الأدبيات بأن الروحانية أو الدين يعد عامل نفسي وقائي يساهم في تعزيز مهارات التكيف مع المتغيرات المختلفة (Childs, 2014). ومن المنظور الاسلامي يشكل الإيمان بالقضاء والقدر خيره وشره أحد أبرز العوامل التي تساعد في تحقيق التكيف مع التحديات الحياتية المختلفة. كما أوضحت الأدبيات أن معدل حضور الخدمات الدينية والممارسات الدينية الفردية تؤثر إيجابا في نمط الحياة الصحي (Phillips, 2005). وأكدت دراسة أخرى لوجود ارتباط بين الصحة والدين. (Bigee, 2008)

بينما يوضح مفهوم الذات الجسدية (Physical Self) العمليات البيولوجية التي تأمن للفرد النمو والأداء الوظيفي الجسدي بفعالية، وتشمل مكونين هما: النشاط البدني (Exercise) والتغذية الصحية. (Nutrition) ويشير مكون النشاط البدني إلى مجموعة الأنشطة الرياضية التي تحافظ على صحة الجسد ومرونته دون تقصير أو مبالغة. ويمثل مكون التغذية مدى تبني الفرد نمط غذائي صحي بحيث يتضمن الوجبات الغذائية الثلاثة بما فيها الإفطار، والتنويع في المجموعات الغذائية بما يحقق التوازن الصحي. (Lomheim-Wade, 2012) وعلى صعيد الذات الجسدية، تشير الأدبيات لوجود علاقة دالة إحصائيا بين التغذية وإدارة العواطف والنشاط الجسدي مع التحصيل الدراسي حيث أن التغذية تتنبأ بمستوى التحصيل الدراسي. (Howell, 2010)

وفي المقابل توضح الأدبيات الأثر الإيجابي للنشاط البدني حيث يساهم في تعزيز الصحة الجسدية والعقلية والنمو، وتعزيز الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي، والحد من المشاعر النفسية السلبية

(Rachele, Cuddihy, Washington & McPhill, 2014). وتوجد كذلك علاقة بين الأنشطة الرياضية وأربعة أبعاد في نموذج الذات التكاملية (الصداقة، والهوية بالنوع الاجتماعي، والروحانية، والنشاط البدني)، وأخرى سلبية مع بعد الاهتمام بالذات، وتقدير الذات، والمحبة، والهوية الثقافية لدى عينة من المراهقين. (Rachele, et al., 2014)

كما ساهم أحد برامج تعزيز نمط الحياة الصحي الذي تم تطبيقه خلال 15 أسبوع في تطور مستوى اللياقة البدنية، ونوعية التغذية، والقدرة الجسدية المدركة، والكفاءة الذاتية الجسدية. (Lockwood & Wohl, 2012)

واهتم (أدلر) بمفهوم السياقات الاجتماعية مؤكدا على مبدأ عدم إمكانية إدراك كينونة الفرد بدون الأخذ في الاعتبار البيئية المحيطة التي تؤثر في صياغة نمط حياة الفرد إيجابا أو سلبا. ولعل هذا يتوافق بشدة مع مفهوم الحتمية التبادلية الذي فسرها (باندورا) في أن سلوك الفرد هو نتاج التفاعل بين شخصية الفرد وتأثيرات البيئة المحيطة. (الزيات، 2004) لذا جاء نظرية الذات التكاملية لتركز على مفهوم السياقات بالإضافة إلى العوامل الخمس للذات التكاملية. واشتملت السياقات على أربعة مكونات: السياق المحلي الذي يشمل العائلة والجيران والمجتمع المحلي، والسياق المؤسسي الذي يمثل التعليم والدين والحكومة والاقتصاد، والسياق العالمي الذي يشمل النظام السياسي والثقافي والاحداث العالمية والبيئية والإعلامية، وسياق مسيرة الحياة الذي يركز على التغييرات التي تحدث للإنسان مع مرور الزمن. فنمط الحياة الصحي هي عملية تراكمية تتطلب تفعيل المكونات الثلاثة: الإدراك والإيجابية وتحقيق المعنى من الحياة. (Myers & Sweeney, 2005)

كما اهتم العديد من الباحثين في المجال النفسي بتعزيز نمط الحياة الصحي من خلال تطبيق برامج تدريبية وتوعوية، ومنها على سبيل المثال برنامج معرفة الذات من خلال ممارسة اليقظة (Wolf, Thomproson, Thomprosn & Smith-Adcock, 2014) وبرنامج الكفاءة الذاتية (Lockwood & Wohl, 2012)، ومنهج دراسي حول الصحة (Abdullah & Lee, 2012; Sitzer & Stockwell, 2015). وأشارت الأدبيات النفسية إلى اختلاف تأثير تلك البرامج على المكونات الفرعية لتقييم نمط الحياة الصحي، ولكنها جميعا ساهمت في نمو معارف وممارسة الفئة المستهدفة لمبادئ نمط الحياة الصحي. ولم يقتصر تأثير تلك البرامج التدريبية على الأفراد المستهدفين بل امتد تأثيرها إلى البيئات العملية والاجتماعية المحيطة. فقد أشارت الأدبيات أن تعزيز ثقافة نمط الحياة الصحي للمعلمين والإداريين ينعكس ايجابا على الخبرات الاكاديمية التي يتلقاها الطلبة. فأعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية الذين يمتلكون الوعي الكافي حول مبادئ الصحة هم الأكثر استخداما للاستراتيجيات التدريسية الصحية خلال شرح المنهج الدراسي أو حتى في الأنشطة اللاصفية. (Harwell, 2006; Kirchner, 2014) ولعل معظم البرامج السابقة اعتبر معرفة الذات والوعي الذاتي ركيزة لتحقيق نمط الحياة الصحي.

يعد الوعي وما يتضمنه من عمليات التقييم الذاتي المستمر مطلبا حياتيا هاما؛ لما له من انعكاسات إيجابية على جميع الأنشطة الحياتية كالتعلم والتغذية والنشاط الجسدي والنفسي والتعامل

مع الانفعالات والضغوط اليومية. هذا يساهم في تعزيز نمط الحياة الصحي، والحد من الممارسات المعيقة ذاتيا (Self-handicapping) التي تعيق تحقيق الأداء الأمثل المتوقع من الفرد، وذلك عبر عزو الفشل لأسباب خارجية وعزو النجاح لأسباب شخصية (Tyser, 2012). وللوعي أهمية كبيرة على المستوى المعرفي والمهاري الشخصي والاجتماعي والوظيفي والسلوكي. فعلى المستوى المعرفي أظهرت الدراسات أن الأفراد ذوي الوعي الداخلي المرتفع يمتلكون سرعة أكبر في معالجة المعلومات وتذكرها. (Eichstaedt & Silvia, 2003)

كما توجد علاقة طردية بين الوعي والقدرة على الابتكار (Ashley, 2007؛ Silvia & O'Brien, 2004). ويؤثر الوعي على قدرة الفرد في حل المشكلات والتعلم حيث يمنح الفرد الفرصة لتقييم أفعاله واختياراته وتوقعاته من خلال إيجاد روابط منطقية بين الأداء ومدى تحقق الأهداف المستقبلية. كما يزيد فعالية التعلم عبر تحقيق الفرد الاستفادة المثلى من نقاط قوته، والتعامل الإيجابي مع نقاط ضعفه. (Fireman, Kosw & Soloman, 2003)

أما على المستوى المهاري فقد أشارت الأدبيات النفسية لوجود علاقة إيجابية بين الوعي والكفاءة ومهارات الضبط الذاتي (Ashley, 2007; Lieb, 2004; Soeiro, 2008). ويساهم الوعي الداخلي في إيجاد معرفة عميقة ومكثفة حول الذات، وقد يؤدي إلى إيجاد مقدار عالي من الضغط النفسي وانخفاض الوعي الداخلي يرتبط بانخفاض الثقة بالنفس. كما يعد الوعي بما يتضمنه من تقييم وتنظيم ذاتي أحد المكونات الهامة في صياغة الممارسات القيادية وضمان جودتها في تحقيق الأهداف المرغوبة سواء على الصعيد الذاتي أو الجماعي (Ashley, 2007).

وتتأثر القيم والاتجاهات الشخصية بمقدار ونوع الوعي حيث أن الأفراد ذوي الوعي الداخلي المرتفع هم أقل عرضة لتغيير توجهاتهم نتيجة للضغوط الاجتماعية الخارجية مقارنة بأصحاب الوعي العام المرتفع. (Soeiro, 2008)

بينما على صعيد العلاقات الاجتماعية فقد أشارت الأدبيات النفسية أن الوعي يرتبط بعلاقة موجبة ودالة إحصائيا بالتقبل الذاتي، ونوعية العلاقات الاجتماعية سواء الشخصية أو في بيئة العمل. (Fung, 2011) فالفرد الذي يمتلك وعيا داخليا عادة ما يتوافق منظوره الذاتي لنفسه مع ما يعتقده الآخرون عنه مما يعيش حالة من التوافق والثقة بالنفس. بينما تتعارض رؤية الفرد الذي يمتلك وعيا داخليا منخفضا عن ذاته مع تقييمات الآخرين مما يعيش حالة من التظاهر أمام الآخرين (Soeiro, 2008). وتشير الدراسات كذلك لوجود علاقة بين الوعي والذكاء العاطفي (Ashley, 2007). ويظهر الأفراد الواعين ذاتيا فهما لمشاعرهم ومشاعر الآخرين. (Hansen, 2009)

ويعد الوعي مطلبا رئيسيا لفهم الآخرين، فمثلا بعض الوظائف كالإرشاد النفسي تحتم على المرشد أن يتصف بالوعي الذاتي حتى يحدد طبيعة تأثير معتقداته على العملاء لديه، حيث أن المرشدين ذوي الوعي العالي عادة ما يبدون تعاطفا وتقبلا وتوافقا أكبر مع مرضاهم.

(Del Moro, 2012). كما أشارت الأدبيات لوجود علاقة عكسية بين الوعي وممارسة السلوك العدواني. (Lieb, 2004)

أما على المستوى الوظيفي، فالموظف ذا الوعي المناسب يميل لتحدي الفجوات العملية والثغرات بين الأداء الحالي والأداء الأمثل، فيساهم في وضع حلول ابتكارية تعالج تلك الفجوات (Silvia & O'Brien, 2004).

وعلى المستوى السلوكي، فالوعي الداخلي يتوسط العلاقة بين المعتقدات المعرفية حول استخدام الكحول ومستوى الادمان حيث أن الافراد ذوي الوعي الداخلي هم أقل قابلية للإدمان على الكحول (Bartholow, Sher & Strathman, 2000). ويحد الوعي من التأثير السلبي لشرب الكحول كالعدوان الموجه للذات (Bradley, 2004).

وتعددت الأطر النظرية المفسرة لمفهوم الوعي حيث اعتبرته بعض النظريات حالة مؤقتة يقوم الفرد من خلالها بتوجيه انتباهه كليا أو جزئيا نحو الذات كما أوضح دوفال وويكلند (1972) في نظرية الوعي الذاتي الموضوعي. في حين أن البعض الآخر اعتبر الوعي سمة شخصية دائمة. (Fenigstein, Scheier & Buss, 1975)

واختلفت كذلك المسميات التي أطلقت على الوعي، فبعض الدراسات أطلقت مسمى الوعي الذاتي (Self-awareness) كما في (Duval & Wickland, 1972; Gangestad & Snyder, 2002) أو مسمى إدراك الذات (Self-consciosness) كما ورد في (Fenigstein et al., 1975). وتنوعت الدراسات في درجة اهتمامها بهذا المصطلح حيث أن بعض النظريات درست الوعي الذاتي كمفهوم رئيسي كما ورد في النظريات السابقة الذكر، في حين اعتبرته نظريات أخرى مكون فرعي كنظرية الذكاء العاطفي ويتمثل في امتلاك الفرد فهم عميق لمشاعره ونقاط القوة والضعف لديه، وإدراك القيم والدوافع الذاتية (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2002). وتعددت تعريفات الوعي بناء على الأطر النظرية المفسرة له، ولكن يمكن تعريفه إجمالا بأنه حالة من درجة الانتباه الموجه نحو الذات والبيئة المحيطة وما يرتب عليه من ممارسات معرفية وشعورية وسلوكية.

ومن النظريات التي درست الوعي: نظرية الوعي الذاتي الموضوعي (Theory of objective self-awareness)، ونظرية مراقبة الذات (Self-Monitoring theory) ونظرية إدراك الذات (Self-consciousness theory) ونظرية الضبط (Control Theory) ونظرية المحتوى والأشكال (Contents & forms). وتتبنى الدراسة الحالية نظرية المحتوى والاشكال لاعتبارها أحدث النظريات وقلة البحوث الأجنبية وانعدام الدراسات العربية التي تبنتها وفقا لحدود علم الباحثين.

تشير نظرية المحتوى والاشكال (Contents & Forms) إلى وجود مكونين للوعي؛ وهما المحتويات والأشكال التي تتفاعل مع بعضها بشكل ديناميكي وتكاملي، حيث قد تتغير في ضوء مجموعة من العوامل منها شخصية الفرد وطبيعة المواقف الحياتية. (Zaborowski, & Slaski, 2004) ويعبر المكون الأول عن العمليات التي تتمثل في وعي الفرد كالأفكار والرغبات والمعتقدات والنوايا والمزاج والأنماط السلوكية المختلفة وينقسم إلى قسمين: داخلي وخارجي. فالمحتويات الداخلية كالأفكار

والمشاعر والرغبات هي خصائص شخصية للفرد يتم إدراكها من خلال الاستبطان. بينما تعبر المحتويات الخارجية عن الخصائص الملحوظة وظاهرة للآخرين كالسلوكيات والعلاقات الاجتماعية والمظاهر الجسدية التي يتم إدراكها من خلال الملاحظة. وفقا لهذه النظرية إن المحتويات الداخلية قد تتحول إلى خارجية والعكس صحيح في بعض المواقف، فمثلا الشعور بالسعادة هي حالة داخلية ولكنها قد تتجلى في مظاهر خارجية ملاحظة. كما أن المحتويات الداخلية والخارجية يقعان على خط متصل يتوسطهما ما يعرف بالمحتويات الوسيطية، فمثلا سلوك الايثار الذي يعد محتوى خارجيا قد يكون منبعه محتوى داخليا كالنية الطيبة والمعتقد الفكري بأهمية الايثار وأثره على الجانب الروحي للفرد، ويتوسطهما مجموعة من المحتويات الوسطية كالتعاطف مع الآخر وتحديد الشخص المستحق للسلوك الإيثاري.

في حين يمثل مكون الأشكال العمليات التي يتم من خلالها التعامل مع المحتويات وتحويلها من داخلية إلى خارجية. وتشير النظرية أن المحتوى الداخلي قد يحدث تأثيرا مختلفا في السلوك الخارجي وفقا لنوع الشكل المستخدم لمعالجة ذلك المحتوى الداخلي.

وتوجد أربعة أشكال للوعي الذاتي والتي تتمثل في الوعي الفردي والدفاعي والخارجي والتأملي. ويعرف الوعي الفردي بأنه المعالجة الشخصية للمعلومات الخاصة بالذات، وترتبط عادة بموضوعات كالثقة بالنفس والتخطيط الذاتي. بينما تعبر المعالجة القائمة على الخوف والشعور بالتهديد والإحباط لعدم تلبية الحاجات عن الوعي الدفاعي، ويرتبط بمبدأ التحيز في الافكار والمعتقدات، وقلة الثقة بالنفس والآخرين. في حين يشير الوعي الخارجي للمعالجة الموضوعية للمعلومات المرتبطة بالذات التي تيسر الأداء الفعال للمهام والتكيف الاجتماعي. ويعبر الوعي التأملي عن المعالجة المجردة والرمزية للمعلومات حول الذات وفقا للقيم المتبناة التي تيسر فهم الفرد لتصرفاته في مختلف المواقف، وتحقيق التوافق بين تلبية الفرد لمتطلباته الشخصية ولمتطلبات البيئة من حوله.

وفي ضوء ما سبق فقد جاءت هذه الدراسة لتحديد العلاقة بين الوعي الذاتي والعوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي لدى عينة ممثلة للمجتمع العماني.

مشكلة الدراسة:

انطلاقا مما سبق يتضح أن الوعي يتطلب من الفرد المراقبة والتقييم المستمر للعمليات الذاتية غير الملاحظة من أفكار ومشاعر واتجاهات، والسلوكيات الخارجية الملاحظة في البيئات الأسرية والمجتمعية والوظيفية؛ وذلك من أجل تحقيق نمط حياة صحي إيجابي سواء من حيث التعامل مع الأفكار والمشاعر وانعكاساتها على الممارسات السلوكية، وبدوره على نوعية العلاقات في محيط الفرد الشخصي أو محيطه الاجتماعي.

وتشير الأدبيات كذلك إلى وجود فروق بين الأفراد في مقدار الوعي الذاتي وأنواعه ونمط الحياة الصحي وأبعاده. وتعزى هذه الفروق لمتغيرات كالنوع الاجتماعي، والمستوى الاقتصادي والتعليمي والمرحلة العمرية. بالإضافة إلى ما سبق فإن المجتمع العماني يتمتع بخصوصية ثقافية

واجتماعية وجغرافية، فقد كثرت الصفات التي تطلق عليه بأنه شعب متسامح وبشوش ومضياف ولا يتدخل في شؤون غيره الداخلية سواء من الناحية السياسية أو حتى على الصعيد الفردي.

وعليه يمكن بلورة مشكلة الدراسة في إطار العلاقة بين أنواع الوعي الذاتي والعوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي، وكذلك الفروق بين الذكور والإناث في كل من متغيري الدراسة. ولتحقيق هذه الأهداف سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما العلاقة بين الوعي الذاتي وفقا لنظرية المحتوى والأشكال والعوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي وفقا لنظرية توصيف الذات التكاملية لدى الأفراد بسلطنة عمان؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السابق الأسئلة الآتية:

- ما مستويات وأنواع الوعي الذاتي (الفردي والدفاعي والخارجي والتأملي) وفقا لنظرية المحتوى والاشكال لدى أفراد المجتمع العماني؟
- ما العلاقة بين أنواع الوعي الذاتي (الفردي والدفاعي والخارجي والتأملي) والعوامل الخمس لنمط الحياة الصحي (الذات الإبداعية والتكيفية والاجتماعية والروحية والجسدية) لدى أفراد المجتمع العماني؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الوعي الذاتي والعوامل الخمس لنمط الحياة الصحي لدى أفراد المجتمع العماني بدلالة متغير النوع الاجتماعي؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

- دور وأثر الوعي الذاتي في تعزيز نمط الحياة الصحي.
- إحداث التكاملية بين العوامل الخمس (الذات الابداعية، والتكيفية، والاجتماعية، والجوهرية، والجسدية) في تحقيق نمط الحياة الصحي.
- ترجمة وتقنيين مقياس الوعي الذاتي وفقا لنظرية المحتوى والأشكال، ومقياس العوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي (5F-WEL).
- قلة البحوث النفسية العربية والاجنبية التي تناولت العلاقة بين الوعي الذاتي والعوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحية وفق حد علم الباحثين.

مصطلحات الدراسة:

1- **الوعي الذاتي الفردي(Individual Self-Awareness):** هي المعالجة الشخصية وغير الموضوعية للمعلومات حول الذات (Zaborowski & Slaski, 2004)، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في الفقرات التالية لمقياس الوعي الذاتي وفقا لنظرية المحتوى والاشكال(9- 10-11- 12- 13).

2- **الوعي الذاتي الدفاعي (Defensive Self-Awareness):** ويتمثل في مجموعة من الممارسات السلوكية التي تعكس مخاوف الفرد والشعور بالإحباط والغضب وقلة الثقة بالذات والآخرين

(Zaborowski & Slaski, 2004)، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في الفقرات التالية لمقياس الوعي الذاتي (14 – 15 –16 – 17 – 18).

3- **الوعي الذاتي الخارجي(Outer Self-Awareness):** هي المعالجة الوصفية والموضوعية للمعلومات حول الذات (Zaborowski & Slaski, 2004)، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في الفقرات التالية لمقياس الوعي الذاتي وفقا لنظرية المحتوى والاشكال (19– 20– 21– 22 –23).

4- **الوعي الذاتي التأملي(Reflective Self-Awareness):** هي المعالجة النظرية والرمزية للمعلومات حول الذات (Zaborowski & Slaski, 2004)، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في الفقرات التالية لمقياس الوعي الذاتي وفقا لنظرية المحتوى والاشكال (24–25– 26– 27–28).

5- **الذات الابداعية(Creative Self):** هي مجموعة العوامل التي تشكل الشخصية المميزة لكل فرد في نوعية مساهمته للعالم من حوله، وتشمل خمسة أبعاد فرعية: التفكير والعواطف والضبط والعمل والحس الفكاهي(Myers & Sweeney, 2005)، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في الفقرات التالية لمقياس العوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي (4، 7، 13، 17، 20، 21، 24، 27، 29، 30، 32، 33، 38، 40، 42، 48، 54، 58، 59، 66، 75).

6-**الذات التكيفية(Coping Self):** هي مجموعة العناصر التي تنظم استجابة الفرد للمواقف الحياتية وكيفية التعامل مع تأثيرات تلك المواقف وتشمل أربعة أبعاد فرعية: الترفيه ووقت الفراغ، وإدارة الضغوط، وتقدير الذات، والمعتقدات الواقعية (Myers& Sweeney, 2005)، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في الفقرات التالية لمقياس العوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي (1، 2، 10، 12، 18، 23، 28، 34، 36، 39، 41، 44، 46، 50، 55، 56، 60، 61، 67).

7- **الذات الاجتماعية(Social Self):** وتعبر عن الدعم الاجتماعي الذي يحصل عليه الفرد عبر العلاقات الاجتماعية المقربة كعائلته وأصدقائه، وتشمل بعدين فرعيين: الصداقة والحب (Myers & Sweeney, 2005)، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في الفقرات التالية لمقياس العوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي (11، 25، 26، 43، 47، 49، 52، 70، 73).

8- **الذات الجوهرية (Essential Self):** تمثل المعنى الجوهري لطبيعة الاشياء التي تحدث في الحياة، وتشمل أربعة أبعاد فرعية: الروحانية، وهوية النوع الاجتماعي، والهوية الثقافية والاهتمام بالذات (Myers & Sweeney, 2005)، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في الفقرات التالية لمقياس العوامل الخمس لتقييم النمط الصحي (6، 8، 15، 16، 19، 22، 31، 35، 37، 45، 51، 57، 64، 65، 69، 71).

9- **الذات الجسدية (Physical Self):** العمليات الحيوية التي تدعم نمو الفرد من الناحية الجسدية وتشمل بعدين فرعيين: النشاط البدني، والتغذية (Myers & Sweeney, 2005)، وتعرف إجرائيا

بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في الفقرات التالية لمقياس العوامل الخمس لتقييم النمط الصحي. (3، 5، 9، 14، 53، 62، 63، 68، 72)

10- **أفراد المجتمع العماني:** يشمل عددا من طلبة الجامعات والكليات وموظفي المؤسسات الحكومية والخاصة من كافة المحافظات في سلطنة عمان.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بما يلي:

1- طلبة الجامعات والكليات وموظفي المؤسسات الحكومية والخاصة من كافة المحافظات في سلطنة عمان وفقا للتعداد السكاني 2014/2013.

2- مقياس الوعي الذاتي وفقا لنظرية المحتوى والأشكال ومقياس تقييم العوامل الخمس لنمط الحياة الصحي المستخدم في هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي الاستطلاعي الكمي لتحديد العلاقة بين الوعي الذاتي ونمط الحياة الصحي، حيث تم جمع البيانات للإجابة على أسئلة الدراسة من خلال استجابة أفراد العينة لمقياسي متغيرات الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة الكليات والجامعات الحكومية والخاصة، وموظفي المؤسسات الحكومية والخاصة من أفراد المجتمع العماني المسجلين في سجل التعداد السكاني للعام 2015/2014 في جميع محافظات السلطنة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من موظفي المؤسسات الحكومية والخاصة بمعدل (447) موظف، وطلبة الجامعات بمعدل (193) طالب بمجمل (640) فرد. وتتوزع عينة الدارسة وفقا للنوع الاجتماعي إلى فئة الذكور بمعدل (217)، وفئة الإناث بمعدل (423). وتتفرع عينة الدراسة في ضوء المرحلة العمرية إلى فئة (18 إلى أقل من 21 سنة) بمعدل (86) فرد، وفئة (21 إلى أقل من 24 سنة) بمعدل (107)، وفئة (24 إلى أقل من 35 سنة) بمعدل (299) فرد، وفئة (35 وأعلى) بمعدل (148) فرد. وفي ضوء الوضع الاجتماعي، تتوزع عينة الدراسة إلى فئة أعزب بمعدل (324) فرد، وفئة متزوج بمعدل (316) فرد.

أدوات الدراسة وإجراءات تطويرها وتطبيقها:

استخدمت الدراسة الحالية مقياس الوعي الذاتي، ومقياس العوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي (**5F-Wel**) للإجابة عن أسئلتها. وفيما يلي وصف للأدوات وإجراءات تطويرها وتطبيقها:

أ. مقياس الوعي الذاتي وفقا لنظرية المحتوى والأشكال:

قام الباحثون بمراجعة الأدبيات التربوية والنفسية لمقياس الوعي الذاتي، ولم يجدوا وفق حدود بحثهم أي دراسات عربية قد تناولت مقياس الوعي الذاتي وفق نظرية المحتوى والأشكال. وفي ضوء ما سبق فقد قام الباحثون بمواءمة هذا المقياس (Zaborowski & Slaski, 2004) للبيئة العمانية من خلال تنفيذ عدة خطوات وفقا لقواعد لجنة الاختبارات الدولية(International Test Commission) (Hambleton, 2005; ITC, 2010).

يتكون المقياس في صورته النهائية من (28) عبارة تخضع للتقييم الخماسي، وموزعة على بعدين رئيسين بحيث يتضمن كل بعد عدد من الأبعاد الفرعية وهما: المحتويات (المحتويات الداخلية والمحتويات الخارجية)، والأشكال (الوعي الذاتي الفردي والدفاعي والخارجي والتأملي). فقد بلغ عدد عبارات بعد المحتويات ثمان عبارات بمعدل أربع عبارات لكل بعد فرعي، وبلغت عدد عبارات بعد أشكال الوعي الذاتي (20) عبارة بحاصل خمس عبارات لكل بعد فرعي.

ومن أمثلة عبارات المقياس لبعد المحتويات (عادة أفكر بعمق في أفكاري ومشاعري)، و(أعتقد بأني مثالي وحالم، وأعيش في عالمي الذاتي)، و(أمتلك القدرة على الاتصال بالعالم الاجتماعي الخارجي بشكل دائم)، و(أعتقد أن الناس يجب أن يكونوا واقعيين) ولبعد الأشكال الأربعة (الفردي والدفاعي والخارجي والتأملي) بالتتابع (أعي بوضوح مشاعري ورغباتي) و(لدي شعور مربك بأني أقل شأنا من الآخرين) و(أحاول التصرف بما يتوافق مع التقاليد) و(أحب أن أحلل مشاعري وتصرفاتي).

تتم الاستجابة للعبارات من خلال تدرج خماسي (1: "لا ينطبق علي إطلاقا" و 2: "ينطبق علي قليلا" و3: "ينطبق علي أحيانا" و4: "ينطبق علي كثيرا" و 5: "ينطبق علي تماما"). وفي إطار موائمة هذا المقياس قام الباحثون بالخطوات الإجرائية التالية:

- مراجعة الأدبيات واختيار مقياس الوعي وفقا لنظرية المحتوى والاشكال للمبرات المذكورة أعلاه.
- موائمة المقياس للبيئة العمانية من خلال ترجمته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية من قبل الأكاديميين في مركز اللغات بجامعة السلطان قابوس، ومصممي مناهج اللغة الإنجليزية بوزارة التربية والتعليم والمعلمين في الميدان التربوي، ثم تم الجمع بين الترجمات المتعددة واختيار الترجمة ذات نسب الاتفاق الأعلى.
- إعداد النسخة العربية لمقياس الوعي بما يتوافق مع الثقافة العمانية دون المساس بمضمون العبارات؛ للمحافظة على المقياس في صورة مطابقة لصورته الأجنبية لإتاحة فرصة إجراء بحوث ثقافية مقارنة.

- إجراء المراجعة اللغوية للنسخة العربية المترجمة حيث تم إضفاء بعض التعديلات اللغوية ومنها على سبيل المثال وليس الحصر حذف كلمة (أنا) من كافة العبارات، واستبدال جملة (أعتقد بأنه ليست مهمة الأحداث أو الظروف الحياتية بل الأهم كيفية إدراكها) بجملة (أعتقد بأن الأحداث الحياتية ليست مهمة بل الأهم كيفية إدراكها) في العبارة (8).
- إجراء الترجمة العكسية للنسخة العربية إلى لغتها الأصلية (الإنجليزية) من قبل أحد المترجمين، لضمان التطابق بين الترجمات. واتضح وجود بعض الاختلافات بين الترجمتين نظرا لخصائص اللغة العربية وما تتميز به من وجود أكثر من لفظ واحدة للتعبير عن مرادفتها الأجنبية.
- تم عرض المقياس على لجنة المحكمين من قسم علم النفس، ومركز الارشاد الطلابي بجامعة السلطان قابوس وعددا من حملة الماجستير والدكتوراه بوزارة التربية والتعليم. وعلى أثر مرئياتهم تم الإبقاء على العبارات التي تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين (60–100%) على صحتها من الناحية اللغوية، وانتمائها للبعد المراد قياسه، ومناسبتها للفئة المستهدفة. وتم تعديل بعض المفردات اللغوية وإعادة صياغة بعض العبارات (4 عبارات).
- تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية لتحديد خصائصه السيكومترية.
- أما بالنسبة للثبات، فقد تمتعت بيانات المستجيبين لمقياس الوعي الذاتي بدرجة جيدة من الثبات بلغت (0.825) باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للاختبار (ألفا كرونباخ– Cronbach's Alpha). في حين بلغ معامل ألفا لبعد المحتويات الداخلية (0.596)، والمحتويات الخارجية (0.597)، والوعي الذاتي الفردي (0.454)، والوعي الذاتي الدفاعي (0.670)، والوعي الذاتي الخارجي (0.733)، والوعي الذاتي التأملي (0.764).

ب. وصف مقياس العوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي.

قام الباحثون بمراجعة الأدبيات التربوية والنفسية لمقياس العوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي (Myers & Sweeney, 2005)، ولم يجد الباحثون وفق حدود بحثهم أي دراسات عربية تناولت هذا المقياس. وأظهرت الدراسات أنه قد تم موائمة هذا المقياس لعدد من الثقافات الأخرى كالثقافة الكورية (Jang, Lee, Puig & Lee, 2012). وفي ضوء ما سبق فقد قام الباحثون بمواءمة هذا المقياس للبيئة العمانية من خلال تنفيذ عدة خطوات متبعين قواعد لجنة الاختبارات الدولية (Hambleton, 2005; ITC, 2010).

يتكون المقياس في صورته النهائية من (91) عبارة تخضع للتقييم الخماسي، وموزعة على خمس عوامل رئيسية ذات أبعاد فرعية (الذات الإبداعية، والذات التكيفية، والذات الاجتماعية، والذات الجوهرية، والذات الجسدية)، وأربعة سياقات رئيسية أخرى (السياق المحلي والسياق المؤسسي والسياق العالمي وسياق مسيرة الحياة) وعبارة واحد تقيس مدى الرضا عن الحياة. فقد بلغ عدد عبارات عامل الذات الابداعية (21) عبارة ويشمل خمسة أبعاد فرعية: التفكير والعواطف والضبط والحس الفكاهي الايجابي بمعدل أربع عبارات لكل منهم، والعمل بمعدل خمس عبارات. في حين بلغ عبارات عامل الذات التكيفية (19) عبارة واشتمل أربعة أبعاد فرعية: الترفيه ووقت الفراغ بمعدل ست

عبارات، وإدارة الضغوط وتقدير الذات بمعدل أربع عبارات لكل واحد منهم، والمعتقدات الواقعية بمعدل خمس عبارات. وبلغ عدد عبارات عامل الذات الاجتماعية ثمان عبارات واشتمل مكونين فرعيين: الصداقة بمعدل أربع عبارات، والحب بمعدل خمس عبارات. وبلغ عدد عبارات الذات الجوهرية (15) عبارة اشتمل أربعة أبعاد فرعية: الروحانية بمعدل خمس عبارات، والهوية بالنوع الاجتماعي بمعدل أربع عبارات، والهوية الثقافية والاهتمام بالذات بمعدل ثلاث عبارات لكل واحد منهم. ويتكون عامل الذات الجسدية من عشر عبارات موزعة على بعدين فرعيين هما: النشاط البدني والتغذية بمعدل (5) عبارات لكل بعد منهم. وبلغت عبارات السياقات خمس عبارات للسياق المحلي، وأربع عبارات للسياق المؤسسي، وثلاث عبارات للسياق العالمي، وأربع عبارات لمسيرة الحياة.

ومن أمثلة عبارات المقياس لعامل الذات الابداعية (أبحث عن طرق عديدة لتحفيز تفكيري وزيادة تعلمي)، و(أتطلع دائما للعمل كل يوم)، ولعامل الذات التكيفية (أشارك في أنشطة ترفيهية بحيث أندمج بها لدرجة أني لا أشعر بمرور الوقت)، و(أنا راض عن طريقة تعاملي مع الضغط النفسي وضغوطات الحياة)، ولعامل الذات الاجتماعية (لدي أصدقاء قد يفعلون تقريبا كل شئ من أجلي إذا كنت محتاجا لهم)، و(لدي على الأقل علاقة واحد مقربة أعتبرها آمنة ومستقرة ودائمة)، ولعامل الذات الجوهرية (أومن بالله إيمانا راسخا)، و(خلفيتي الثقافية تحسن جودة حياتي)، ولعامل الذات الجسدية (أمارس نوعا من التمارين الرياضية لمدة 20 دقيقة على الأقل لـــثلاث مرات في الأسبوع)، و(أشعر بالرضا عن جودة الطعام وكميته في حميتي الغذائية)، ولبعد السياق المحلي (أشعر بالأمن في بيتي)، ولبعد السياق المؤسسي (تساعدني حكومتي لكي أصبح أفضل)، ولبعد السياق العالمي (السلام في العالم أمر مهم للصحة النفسية)، ولبعد مسيرة الحياة (أومن أن التغيير في الحياة أمر طبيعي)، وتتم الاستجابة عن العبارات من خلال تدرج خماسي (1: "لا ينطبق علي إطلاقا" و 2: "ينطبق علي قليلا" و3: "ينطبق علي أحيانا" و4: "ينطبق علي كثيرا" و 5: "ينطبق علي تماما").

وفي إطار موائمة هذا المقياس قام الباحثون بالخطوات الإجرائية التالية:

- ❖ مراجعة الأدبيات واختيار مقياس العوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي (**5F-Wel**) للمبررات المذكورة أعلاه.
- ❖ موائمة المقياس للبيئة العمانية من خلال ترجمة المقياس إلى اللغة العربية من قبل الأكاديميين في مركز اللغات بجامعة السلطان قابوس، ومصممي مناهج اللغة الإنجليزية بوزارة التربية والتعليم والمعلمين في الميدان التربوي، ثم تم الجمع بين الترجمات المتعددة واختيار الترجمة ذات نسب الاتفاق الأعلى من قبل المترجمين.
- ❖ إعداد النسخة العربية لهذا المقياس بما يتوافق مع الثقافة العمانية وذلك بتغيير مضمون بعض العبارات لتتوافق مع البيئة العمانية ومنها على سبيل المثال: استبدال العبارة (أنا لا أشرب الكحول أو أشرب أقل من كأسين في اليوم الواحد) إلى عبارة (أنا لا اشرب الكحول)، واستبدال العبارة (أنا

لدي مصادر للمساعدة مع احترام عرقي أو لوني أو خلفيتي الثقافية) بعبارة (لدي مصادر للمساعدة مع احترام شخصيتي أو خلفيتي الثقافية).

- ❖ إجراء المراجعة اللغوية للنسخة العربية المترجمة حيث تم إضفاء بعض التعديلات اللغوية منها على سبيل المثال وليس الحصر حذف كلمة (أنا) في بعض العبارات، واستبدال جملة (أنا أؤمن بالله) بجملة (أنا أؤمن بالله ايمانا راسخا) في العبارة (65).
- ❖ إجراء الترجمة العكسية للنسخة العربية إلى لغتها الأصلية (الإنجليزية) من قبل أحد المترجمين لضمان التطابق بين الترجمات. واتضح وجود بعض الاختلافات بين الترجمتين نظرا لخصائص اللغة العربية وما تتميز به من وجود أكثر من لفظ واحدة للتعبير عن مرادفتها الأجنبية.
- ❖ عرض المقياس على لجنة المحكمين من قسم علم النفس، ومركز الارشاد الطلابي بجامعة السلطان قابوس وعددا من حملة الماجستير والدكتوراه بوزارة التربية والتعليم. وعلى أثر مرئياتهم تم الإبقاء على العبارات التي تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين (60–100%) على صحتها من الناحية اللغوية، وانتمائها للبعد المراد قياسه، ومناسبتها للفئة المستهدفة. وتم تعديل بعض المفردات اللغوية وإعادة صياغة بعض العبارات (15 عبارة).
- ❖ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية لتحديد خصائصه السيكومترية.
- ❖ أما بالنسبة للثبات، فقد تمتعت بيانات المستجيبين لمقياس العوامل الخمس لتقييم نمط الحياة بدرجة جيدة من الثبات بلغت (0.970) باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للاختبار (ألفا كرونباخ– Cronbach's Alpha). في حين بلغت لعامل الذات الابداعية (0.934)، وللذات التكيفية (0.837)، وللذات الاجتماعية (0.856)، وللذات الجوهرية (0.783)، وللذات الجسدية (0.796)، وللسياق المحلي (0.669)، وللسياق المؤسسي (0.797)، وللسياق العالمي (0.650)، ولمسيرة الحياة (0.670).

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام مجموعة من التحاليل الإحصائية منها استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع متغيرات الدراسة، واختبار ت (t-test) لتحديد الفروق بين الذكور والاناث في أنواع الوعي الذاتي (الوعي الذاتي الفردي، والدفاعي، والخارجي والتأملي) والعوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي (الذات الإبداعية، والتكيفية، والاجتماعية، والجوهرية والجسدية)، ومعامل ارتباط بيرسون (Correlation Pearson) لتحديد العلاقة بين أنواع الوعي الذاتي والعوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقا لتسلسل الأسئلة والمتغيرات، على النحو التالي:

أولا: ما مستويات أنواع الوعي الذاتي (الفردية والدفاعية والخارجية والتأملية) نظرية المحتوى والاشكال لدى أفراد المجتمع العماني؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الوعي الذاتي حيث أظهرت النتائج فروقا ظاهرية في متوسطات الدرجات لأبعاد الوعي الذاتي الأربعة (الفردي والدفاعي والخارجي والتأملي). كما أظهرت النتائج أن أكثر أنواع الوعي شيوعا هو الوعي التأملي بمتوسط حسابي وقدره (19.65) وانحراف معياري (3.49)، يليه الوعي الفردي بمتوسط حسابي وقدره (18.24) وانحراف معياري (3.15) ، ومن ثم الوعي الخارجي بمتوسط حسابي وقدره (16.44) وانحراف معياري (3.74)، وأخيرا الوعي الدفاعي بمتوسط حسابي وقدره (13.21) وانحراف معياري (4.11).

بشكل عام كشفت نتائج السؤال الأول عن وجود فروق في مستوى أنواع الوعي الذاتي بين أفراد المجتمع العماني، وأشارت أن أكثر الأنواع شيوعا هو الوعي التأملي وأقلها شيوعا هو الوعي الدفاعي.

وقد تعزى هذه النتائج إلى طبيعة وخصائص الأفراد في المجتمع العماني بالإضافة إلى المرجعيات الثقافية والفلسفة الدينية للأفراد في سلطنة عمان.

جدول (1) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الوعي الذاتي

بنود القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوعي الذاتي الفردي	640	18.24	3.15
الوعي الذاتي الدفاعي	640	13.21	4.11
الوعي الذاتي الخارجي	640	16.44	3.74
الوعي الذاتي التأملي	640	19.65	3.49

تشير الأدبيات التربوية والنفسية أن النصف الكروي الأيسر للدماغ هو أكثر أنماط السيادة المخية شيوعا لدى المجتمع العماني والذي يتسم أصحابه بالعقلانية وتحليل المشكلات بطريقة منطقية، وإصدار أحكام موضوعية قائمة على التركيز والتفكر في الفروق والاختلافات، وتفضيل المعلومات المؤكدة. كما أشارت كذلك أن أكثر أساليب التفكير شيوعا في المجتمع العماني هو الاسلوب التنفيذي والتقدمي والمحافظ والهرمي والأقلي والداخلي حيث يميل أفراد المجتمع العماني إلى التفكير في المشكلات والأحداث الحياتية بشكل شمولي، واستخدام معالجات متوازنة مع المشكلات وعمل عدة أشياء في وقت واحد، ويعتقدون أن الغاية لا تبرر الوسيلة. كما يميلون إلى الانبساطية وتوجهم نحو الناس، ويميلون للعمل مع الآخرين ويكونون أكثر حساسية للعلاقات الشخصية والاجتماعية (أبو العلا،

2011). وهذا يتوافق مع المعالجة الرمزية والمجردة للمعلومات حول الذات والبيئة مما يفسر شيوع الوعي الذاتي التأملي يليه الوعي الذاتي الفردي ومن ثم الوعي الذاتي الخارجي.

كما يشير الباص (1995) في دراسته لسيكولوجية الشخصية العماني المعاصرة أن مقياس مفهوم الذات بأبعاده (الذات الأخلاقية والأسرية والشخصية والجسدية والاجتماعية) لم يظهر أي فروق بين الأفراد في كافة المحافظات ما عدا الذات الشخصية التي تتمثل في إحساس الفرد بالقيمة الشخصية بغض النظر عن هيئته الجسمية. وهذا قد يفسر شيوع الوعي الذاتي الفردي كثاني أنواع الوعي الذاتي شيوعا.

ويغلب على المجتمع العماني أسلوب التفكير الخارجي الذي يتصف أصحابه بأنهم يميلون إلى الانبساط، وامتلاك حس اجتماعي، وتشكيل علاقات اجتماعية، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية (أبو العلا، 2011). وهذا قد يفسر كون الوعي الذاتي الخارجي كثالث أنواع الوعي الذاتي شيوعا ويتوافق تماما مع ما أشار إليه الباص (1995) من طبيعة المجتمع العماني الذي تعمه روح التألف والتكاتف سواء في الأفراح أو الأحزان والذي ينبع من طابع التنشئة الاجتماعية لأفراد المجتمع والأسرة العمانية، وإذكاء روح الأسرة الكبيرة، واحترام الآخر، وتوقير الكبير. وكنتيجة منطقية أن يأتي الوعي الذاتي الدفاعي القائم على الشك والخوف والاحباط وعدم قلة الثقة بالذات وبالآخرين كأقل درجات الوعي الذاتي شيوعا؛ لأنها تتعارض مع السمة الغالبة على المجتمع العماني الذي يميل إلى الانبساط وتأسيس العلاقات الاجتماعية.

ثانيا: ما العلاقة بين أنواع الوعي الذاتي والعوامل الخمس لنمط الحياة الصحي لدى أفراد المجتمع العماني؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون (Correlation Pearson) لمقياسي الوعي الذاتي ونمط الحياة الصحي (5F-WEL).

أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الوعي الذاتي الفردي وجميع العوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي عند مستوى دلالة (0.000) وقيم معامل ارتباط بيرسون (0.464، 0.455، 0.397، 0.426، 0.229) بالتتابع. في المقابل أشارت النتائج لعدم وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الوعي الدفاعي والعوامل الخمس ما عدا الذات الاجتماعية والذات الجوهرية عند مستوى دلالة (0.005، 0.004) بالتتابع. في حين يرتبط الوعي الخارجي بعلاقة دالة إحصائيا مع كافة العوامل الخمس بمستوى دلالة (0.000) وقيم ارتباط منخفضة ما عدا الذات الجسدية. في حين يرتبط الوعي التأملي بروابط دالة إحصائيا بكافة العوامل الخمس عند مستوى دلالة (0.000)، وتتراوح المعاملات بين 0.52- 0.24 كما هو موضح في جدول (2).

ويمكن الحكم على قوة الارتباط من خلال قيم معامل الارتباط بيرسون، فقد أشار أبو علام (2003) أن الارتباط يكون عاليا إذا كان معامل بيرسون 0.50 فأعلى، والارتباط ضعيفا إذا كان معامل بيرسون أقل من 0.30، ومتوسطا اذا تراوحت قيمة المعامل بين 0.30 – 0.50.

جدول (2) نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون (Correlation Pearson) لمقياسي الوعي والعوامل الخمسة للصحة

بنود القياس	الذات الابداعية	الذات التكيفية	الذات الاجتماعية	الذات الجوهرية	الذات الجسدية
الوعي الذاتي الفردي					
معامل بيرسون	0.464	0.455	0.397	0.426	0.229
مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
العدد	640	640	640	640	640
الوعي الذاتي الدفاعي					
معامل بيرسون	0.109-	0.045	0.112-	0.115-	0.072-
مستوى الدلالة	0.006	0.252	0.005	0.004	0.069
العدد	640	640	640	640	640
الوعي الذاتي الخارجي					
معامل بيرسون	0.161	0.237	0.194	0.165	0.050
مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.209
العدد	640	640	640	640	640
الوعي الذاتي التأملي					
معامل بيرسون	0.521	0.470	0.503	0.458	0.237
مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
العدد	640	640	640	640	640

كشفت نتائج هذا السؤال عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين أنواع الوعي الأربعة والعوامل الخمس بدرجات متفاوتة. فالوعي الفردي يرتبط بروابط متوسطة بكل من الذات الإبداعية والتكيفية والاجتماعية والجوهرية وبرابطة ضعيفة مع الذات الجسدية. وفي المقابل يرتبط الوعي الدفاعي بروابط سلبية ضعيفة مع الذات الاجتماعية والجوهرية فقط، ولم يرتبط ببقية العوامل. في حين يرتبط الوعي الخارجي بروابط ضعيفة مع كافة العوامل الخمس ما عدا الذات الجسدية. بينما يرتبط الوعي التأملي بروابط متفاوتة القوة مع العوامل الخمس حيث يرتبط بروابط عالية مع كلا من الذات الإبداعية والاجتماعية، وروابط متوسطة مع الذات التكيفية والجوهرية، ورابطة ضعيفة مع الذات الجسدية. ويمكن تفسير هذا الروابط في ضوء الخصائص المميزة لكل نوع من أنواع الوعي الذاتي.

يعبر الوعي الفردي عن المعالجة الشخصية وغير الموضوعية لكافة الجوانب المتعلقة بالذات والبيئة المحيطة. لذلك من المتوقع أن يرتبط الوعي الفردي بكافة العوامل المتصلة بالذات لأن الفرد يوجه تركيزه بدرجة أكبر على الجوانب الشخصية الداخلية كالثقة بالنفس والتخطيط الذاتي والسعي للإنجاز مقارنة بالنواحي الاجتماعية الملاحظة.

ولعل هذا الافتراض يتوافق مع نتائج السؤال، حيث أن درجة الارتباط بين الوعي الفردي والذات الإبداعية والتكيفية والجوهرية أعلى من ارتباطه بالجوانب الملاحظة من قبل الآخرين كالذات

الاجتماعية والجسدية. فالفرد ذا الوعي الفردي يميل إلى أن يكون نشطا فكريا، ومنظما ذاتيا، ومتحكما بعواطفه، وقادرا على التفكير الابداعي عند حل المشكلات وحريصا على الإنجاز الشخصي والعملي على مستوى الذات الابداعية (Lomheim-Wade, 2012). وعلى مستوى الذات التكيفية، يميل إلى تقدير ذاته، وتنظيم وقت فراغه، بحيث يوازن بين الجانب العملي والشخصي، وزيادة كفاءته الانتاجية وتجنب المعتقدات غير الواقعية (Kirchner, 2014). كما أنه يعتني بالعمليات الجوهرية التي تعطي معنى لذاته ومنها الروحانية وعلاقته بالله وحماية نفسه من أي ممارسات قد تضر بصحته كتوفير الرعاية الصحية المناسبة وتجنب المؤثرات العقلية وغيرها على مستوى الذات الجوهرية (Bartholow et al., 2000).

وفي المقابل، يميل الفرد ذا الوعي الفردي على مستوى الجوانب الخارجية الملاحظة (الذات الاجتماعية والذات الجسدية) إلى الاهتمام بالعلاقات الشخصية في الدائرة الأقرب إليه كالعلاقات الاسرية أكثر من العلاقات العامة، وممارسة الأنشطة الرياضية وتناول التغذية الصحية التي تحافظ على اتزانه الداخلي. (Myers & Sweeney, 2005)

وفي المقابل يرتبط الوعي الدفاعي بروابط سلبية مع بعد الذات الاجتماعية والجوهرية، ولعل ذلك يعزى إلى مفهوم الوعي الدفاعي الذي يتمثل في المعالجة القائمة على الخوف والشعور بالتهديد والاحباط والتحيز في الأفكار والمعتقدات وقلة الثقة بالنفس والآخرين، وهذا بدوره ينعكس سلبا على نوعية علاقة الإنسان بالجوانب الجوهرية والاجتماعية. فمن يؤمن بربه ويستشعر معنى لحياته ويتحلى بالقيم الأخلاقية على صعيد تعامله مع ذاته أو مع الآخرين، لن يشعر بالتهديد والخوف والاحباط والتحيز، بل سينطلق بكل إيجابية تجاه تحقيق أهدافه والانسجام مع من حوله مستشعرا الدعم الثقافي والدعم القائم على النوع الاجتماعي والاهتمام بذاته وحمايتها من كل ما قد يسئ لها مما يولد لدى الفرد الثقة بالنفس وبالآخرين. (العبيدي وسهيل، 2012)

في حين يرتبط الوعي الخارجي بعلاقة ايجابية مع الذات الإبداعية والتكيفية والاجتماعية والجوهرية، وتشير النتائج أن الارتباط بالذات التكيفية والاجتماعية أعلى من الارتباط بالذات الابداعية والجوهرية. ويمكن تفسير هذه العلاقة في ضوء مفهوم الوعي الخارجي المتمثل في المعالجة الموضوعية للمعلومات لتحقيق التكيف الاجتماعي حيث يصف أبو العلا (2011) أصحابها بالانبساط، والميل لتشكيل العلاقات الاجتماعية، والمساعدة في حل المشكلات الاجتماعية بما يتوافق مع الذات التكيفية والاجتماعية.

وفي المقابل، فقد ارتبط الوعي التأملي إيجابا مع كافة عوامل نمط الحياة الصحي. فالفرد ذا الوعي التأملي يركز على المعالجة المجردة للذات بما يدعم الفهم العميق لتصرفاته في مختلف المواقف وايجاد التوافق بين متطلباته الشخصية ومتطلبات البيئة من حوله. فالفرد ذا الوعي الداخلي التأملي ذا ثقة عالية بالنفس، ويمارس ملاحظة مستمرة لذاته، ويمتلك القدرة على الابتكار ومعالجة المعلومات في ضوء المعطيات الداخلية والبيئية. (Eichstaedt & Silvia, 2003) لذا يكون أقل عرضة لتغيير توجهاته بناء على الضغوط الاجتماعية بل يحاول إلى ايجاد تناغم بينه وبين الآخرين

(Soeiro, 2008). وينمو الجانب الجوهري لديه من خلال الممارسات التأملية التي تزيد من إدراك معنى وجوده وأثر تصرفاته الايجابية أو السلبية على وضعه سواء من الناحية المعرفية أو الشعورية أو السلوكية على حد سواء.

وبغض النظر عن نوع الوعي فإن العلاقة بين الوعي والعوامل الخمس كما أظهرتها الدراسة الحالية تتوافق مع أوضحته الأدبيات التربوية والنفسية. فالفرد ذا الوعي الذاتي العالي يمتلك سرعة أكبر في معالجة المعلومات وتذكرها، والقدرة على الابتكار وحل المشكلات باستخدام التفكير التقاربي والتباعدي (Silvia & O'Brien, 2004)، وتحقيق أعلى معدل للإنجاز من خلال الاستفادة من نقاط القوة وتعديل نقاط الضعف (Fireman et al., 2003)، وهذا يتوافق مع مواصفات الذات الإبداعية. كما يمتلك ثقة عالية بالنفس، وقدرة على إدارة المشاعر والتعامل الايجابي مع الضغوط الحياتية المختلفة، وتجنب الممارسات المعيقة ذاتيا (Tyser, 2012). ويسهم الوعي الذاتي في الحد من القلق والمشاعر السلبية (Connery,2012) وهذا يتوافق إلى حد ما مع الذات التكيفية. كذلك عادة ما يتوافق منظور الفرد ذا الوعي الذاتي العالي عن نفسه مع تقييمات الآخرين مما يعيش حالة من الانسجام الاجتماعي والثقة بالنفس. ويمتلك كذلك وعيا بمشاعره ومشاعر الآخرين مما ينعكس إيجابا على جودة علاقاته الاجتماعية، وتقل الممارسات العدوانية (Hansen, 2009)، وهذا يتوافق مع المكونات الفرعية للذات الاجتماعية. كما أظهرت الدراسات أنه يميل إلى التقبل الذاتي وإدراك دوره وجهوده المميزة، وهو أقل عرضة للممارسات السلوكية غير صحية كشرب الكحوليات والمواد المؤثرة عقليا (Bradley, 2004)، وهذا يتوافق مع مكون الروحانية والاهتمام بالذات في الذات الجوهرية. كما أنه عادة ما يتمتع بصحة جسدية ونفسية جيدة (العبيدي وسهيل، 2012) وهذا يتوافق مع بعد الذات الجسدية.

ثالثا: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الوعي الذاتي والعوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي لدى أفراد المجتمع العماني بدلالة متغير النوع الاجتماعي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent-sample t-test) مع استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيري الدراسة، حيث أظهرت النتائج فروقا ظاهرية في متوسطات الدرجات لبعض أبعاد مقياسي الوعي والعوامل الخمس لتقييم نمط الحياة بين الذكور والإناث.

وأشارت نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين فروقا ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في كلا من: الوعي الفردي عند مستوى دلالة (0.046)، والوعي التأملي والذات الاجتماعية والجوهرية عند مستوى دلالة (0.001)، والذات الجسدية عند مستوى دلالة (0.023). ولم تظهر أي فروق دالة إحصائيا بالنسبة لبقية أبعاد مقياس الوعي والعوامل الخمس.

كما تم حساب حجم الأثر من خلال حساب ناتج قسمة متوسط الفروق على الانحراف المعياري للمتغيرين معا، ويعد حجم الأثر صغيرا اذا بلغت القيمة 0.2 فأقل، وكبيرا إذا بلغت القيمة 0.8 فأكبر،

ومتوسطا إذا تراوحت القيمة بين (0.5- أقل من 0.8) (أبو علام، 2003). وأشارت النتائج إلى أن حجم الأثر صغير لجميع الفروق المذكورة كما هو موضح في جدول (3).

جدول (3) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمقياس الوعي ومقياس العوامل الخمس لتقييم نمط الحياة للذكور والاناث

بنود القياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الوعي الذاتي الفردي	الذكور الاناث	217 423	17.894 18.418	3.183 3.125	1.997-	638	0.046	0.1
الوعي الذاتي الدفاعي	الذكور الاناث	217 423	13.184 13.220	4.191 4.076	0.103-	638	0.918	
الوعي الذاتي الخارجي	الذكور الاناث	217 423	16.392 16.459	3.631 3.800	0.214-	638	0.830	
الوعي الذاتي التأملي	الذكور الاناث	217 423	18.982 19.986	3.581 3.400	3.474-	638	0.001	0.01
الذات الابداعية	الذكور الاناث	217 423	75.530 77.017	10.789 10.754	1.654-	638	0.099	
الذات التكيفية	الذكور الاناث	217 423	66.157 67.166	9.209 8.769	1.354-	638	0.176	
الذات الاجتماعية	الذكور الاناث	217 423	33.880 35.468	5.833 6.000	3.199-	638	0.001	0.1
الذات الجوهرية	الذكور الاناث	217 423	62.811 65.057	8.911 8.095	3.209-	638	0.001	0.03
الذات الجسدية	الذكور الاناث	217 423	30.659 29.482	6.309 6.145	2.273-	638	0.023	0.1

كشفت نتائج هذا السؤال عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من الوعي الفردي والتأملي والذات الاجتماعية والجوهرية والجسدية. وعند حساب حجم الأثر، أظهرت النتائج أن حجم الأثر صغير لكافة الفروق المذكورة. وأظهرت النتائج كذلك أن المتوسطات الحسابية للإناث أعلى من الذكور في كلا من الوعي الفردي والتأملي والذات الاجتماعية والذات الجوهرية.

ولعل نتائج هذا السؤال تتوافق مع ما أشارت إليه الأدبيات والدراسات السابقة، حيث أظهرت بأن الاناث يتمتعن بمعدلات أفضل للعوامل المقيمة لنمط الحياة الصحي ومنها الاهتمام بالنفس والصحة البيئية والوعي الاجتماعي وإدارة العواطف والصحة العقلية والروحانية والقيم. (Howell, 2010; Williams, 2012).

بينما أظهرت المتوسطات أن الذكور أفضل من الإناث في عامل الذات الجسدية. ولعل ذلك يعزى إلى كثرة ممارسة الأنشطة الرياضية بشكل أكبر من قبل الذكور في المجتمع العماني، وذلك لتوفر الاندية والاهتمام بممارسة الانشطة الرياضية كلعبة كرة القدم، وكذلك للخصوصية الثقافية للإناث

رغم التزايد في ممارسة الإناث لرياضة المشي. وهذه النتيجة تتعارض مع نتائج دراسة (Howell, 2010) التي تشير إن الإناث يتمتعن بمستويات أعلى من الذكور في الذات الجسدية.

التوصيات:

من خلال الدراسة الحالية، يوصي الباحثون بالآتي:

1- إقامة ورش عمل ودورات تدريبية قائمة على تعزيز الوعي الذاتي.
2- عمل دراسات مقارنة بين مجموعة من المجتمعات العربية والأجنبية في مستوى نمط الحياة الصحي.
3- عمل دراسات تجريبية حول فعالية برامج الوعي الذاتي في تعزيز العوامل الخمس لتقييم نمط الحياة الصحي.

الخاتمة:

يعد الوعي الذاتي أحد المفاهيم النفسية التي تساعد الفرد في تبني نمط الحياة الصحي حيث أظهرت الدراسة الحالية ارتباطات دالة احصائيا بين أنواع الوعي الذاتي والعوامل الخمس لنمط الحياة الصحي بدرجات متفاوتة. ارتبط الوعي التأملي الذي يعد أكثر الأنواع شيوعا لدى افراد المجتمع العماني ايجابا بكل من الذات الابداعية والاجتماعية والتكيفية والروحانية والجسدية. في المقابل، ارتبط الوعي الدفاعي وهو أسواء أنواع الوعي وأقلها شيوعا لدى افراد المجتمع العماني بروابط سلبية مع الذات الاجتماعية والجوهرية فقط. كما أظهرت الدراسة أن النوع الاجتماعي يلعب دورا في تحديد مستويات متغيرات الدراسة. وفي الختام، الدراسة الحالية تظهر أن نوع الوعي يساهم في تحديد نوعية الافكار والمشاعر والممارسات السلوكية التي يتبانها الفرد بغض النظر عن نوعه الاجتماعي في مختلف جوانب حياته كما توضحه الذوات الخمس لنمط الحياة الصحي.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

الباص، سالم (1995). *سيكولوجية الشخصية العمانية المعاصرة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

أبو العلا، مسعد (2011). دراسة الفروق الوظيفية بين النصفين الكرويين للمخ في تفضيل أساليب التفكير لدى طلاب المرحلة: الثانوية في كل من مصر وسلطنة عمان: دراسة عبر ثقافية *دراسات تربوية واجتماعية – مصر،17(4)،11-78*. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/130169

أبو علام، رجاء (2003). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الجيزاني، محمد (2012). *مفهوم الذات والنضج الاجتماعي*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي (2004). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي* (ط2). القاهرة: دار النشر للجامعات.

العبيدي، مظهر وسهيل، حسن (2012). أثر برنامج إرشادي (مقترح) في تنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب المتفوقين. المؤتمر العلمي العربي التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين– شباب مبدع إنجازات واعدة، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين– الاردن.

المراجع الأجنبية:

Abdullah, D., & Lee, O. (2012). Effects of wellness program on job satisfaction, stress and absenteeism between two groups of employees. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 56*, 479-484, doi:10.1016/j.sbspro.2012.11.152.

Ashley, G. (2007). *Self-awareness: Scale development and validation*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1447167).

Bartholow, B. D., Sher, K. J., & Strathman, A. (2000). Moderation of the expectancy – alcohol use relation by private self-consciousness: data from a longitudinal study. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(11), 1410-1421.

Bigee, A. (2006). *The relationship between religion, social interest and wellness in adults*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3316322).

Bradley, T. (2004). *The effects of alcohol and self-awareness on self-aggressive behavior*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3165215).

Childs, C. (2014). *Exploratory Factor Analysis of the spiritual wellness inventory*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3670751).

Connery, A. (2012). *The role of differentiation of self, anxiety and emotional self-awareness on destructive countertransference reactions*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3491429).

Del Moro, R. (2012). *Cultivating self-awareness in counselor-in-training through group supervision.* Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3569533).

Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. New York: Academic Press.

Eichstaedt, J., & Silvia, P. J. (2003). Noticing the self: Implicit assessment of self-focused attention using word recognition latencies. *Social Cognition, 21*(5), 349-361.

Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*(4), 522-527. http://dx.doi.org/10.1037/h0076760

Fireman, G., Kose, G., & Solomon, M. J. (2003). Self-observation and learning: The effect of watching oneself on problem solving performance. *Cognitive Development, 18*(3), 339-354.

Fung, C. (2011). *Exploring individual self-awareness as IT relates to self-acceptance and the quality of interpersonal relationships*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1502552).

Gangestad, S. W., & Snyder, M. (2000). Self-monitoring: Appraisal and reappraisal. *Psychological Bulletin, 126(4)*, 530-555.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Hambleton, R. K., Merenda, P., & Spielberger, C. (Eds.). (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Hillsdale, NJ: Lawrence S. Erlbaum Publishers.

Hansen, J. (2009). Self-awareness revisited: Reconsidering a core Vvlue of the counseling profession. *Journal of Counseling & Development, 87*(2), 186-193.

Harwell, D. (2006). *Can holistic wellness predict teacher effectiveness?*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3243434).

Hermon, D. & Davis, G. (2004). College student wellness: A comparison between traditional- and nontraditional- age students. *Journal of College Counseling, 7*(1), 32-40.

Howell, C. (2010). *Relationship of second-year college student wellness behavior to academic achievement by gender, race/ethnicity and socioeconomic status*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3416073).

International Test Commission (2010). *International Test Commission Guidelines for Translating and Adapting Tests*. Retrieved from: [http://www.intestcom.org]

Jang, Y. J., Lee, J., Puig, A., & Lee, S. M. (2011). Factorial Invariance and latent mean differences for the Five Factor Wellness Inventory with Korean and American counselors. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 45*(2), 71–83. doi:10.1177/0748175611427915

Kirchner, E. (2014). *Occupational demographics, professional quality of life and wellness levels among public school educators*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3646127).

Leak, G., & Leak, k. (2006). Adlerian social interest and positive psychology: A conceptual and empirical integration. *The Journal of Individual Psychology, 62*(3), 207-223

Lieb, G. (2004). *Self-awareness of control as related to aggression and self-efficacy*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 305089471).

Lockwood, P., & Wohl, R. (2012). The impact of a 15-week lifetime wellness course on behavior change and self-efficacy in college students. *College Student Journal, 46*(3), 628-641.

Lomheim-Wade, J. (2012). *Teach well: Exploring teacher beliefs of wellness and their relationship to teacher self-efficacy*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 35617667).

McNeely, A. (2010). *Differences among community college students on dimensions of wellness as measured by the 5F-Wel-A.* Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3413138).

Myers, J., Mobley, A., & Booth, C. (2003). Wellness of counseling students: Practicing what we preach. *Counselor Education and Supervision, 42*(4), 254-264.

Myers, J., & Sweeney, T. (2005). The individual self: An evidence-based model of wellness. *Journal of Individual Psychology, 61*(3), 269-279.

Myers, J., & Sweeney, T. (2005). *Five Factor Wellness Inventory: Manual and sampler set.* Menlo Park: Mind Garden, Inc.

Phillips, J. (2005). *Holistic wellness: A study of lifestyle choices among religious adults*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3205716).

Rachele, J., Cuddihy, T., Washington, T., & McPhill, S. (2014). The association between adolescent self-reported physical activity and wellness: The missing piece for youth wellness. *Journal of Adolescent Health, 55*(2), 281-286.

Silvia, P., & O'Brien, M. E. (2004). Self-awareness and constructive functioning: Revisiting "the human dilemma. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(4), 475-489.

Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L. (2016). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of underlying mechanisms. *Mindfulness, 7*(1), 130-142.

Smithson, K. (2011). The relationship among social connectedness meaning in life, and wellness for adult women in levinson's mid-life transition stage. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3480308).

Sitzer, D., & Stockwell, A. (2015). The art of wellness: A 14-week art therapy for at-risk youth. *The Art in Psychology, 45*, 69-81. Doi:10.1016/j.aip.2015.05.007.

Soeiro, L. (2008). *State versus trait self-focus: Comparing self-awareness to self-consciousness.* Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3311533).

Tyser, M. (2012). *Self-handicapping and self-regulation: Effects of depletion and awareness*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1512355).

Velez, N. (2012). *Exploring the relationship among wellness, psychological distress, and social desirability of graduate entry-level counselor trainees*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3509857).

Williams, P. (2012). *Holistic wellness factors of traditional and non-traditional community college students*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3505428).

Wolf, C., Thompson, I., Thompson, E., & Smith-Adcock, S. (2014). Refresh your mind, rejuvenate your body, renew your spirit: A pilot wellness program for counselor. *Journal of Individual Psychology, 70*(1), 58- 75.

Zaborowski, Z., & Slaski, S. (2004). Contents and forms theory of self-awareness. *Imagination, Cognition and Personality, 23*(2), 99-119.

علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية الثانوي
(دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرة مقرة ولاية المسيلة)

أ. فرحات بن ناصر*
جامعة المسيلة– الجزائر

استلم بتاريخ: 29-03-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 14-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرّف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية الثانوي ببعض ثانويات دائرة مقرة ولاية المسيلة للموسم الدراسي2016/2015، التي بلغ عدد أفرادها (270) تلميذا وتلميذة مسحوبة بالطريقة العشوائية من ثانويات دائرة مقرة، وأستخدم الباحث أداتين لجمع البيانات إحداهما قائمة أساليب التفكير تعريب وتقنين أبو هاشم وكمال (2007) والأخرى مقياس القدرة على حل المشكلات تعريب وتقنين حمدي نزيه (1998)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير وفي القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير؛ القدرة على حل المشكلات.

The relationship between thinking styles and problem solving in a sample of second year students
A field study in some Secondary schools in the district of Magra, City of M'sila

Ferhat BEN NACEUR*
M'sila University. Algeria

Abstract

The study aimed to identify the relationship between thinking styles and the ability to solve problems within sample of secondary schools students in the district of Magra, city of M'sila for the academic year 2016/2015. The sample consisted of (270) male and female student who were chosen in a random sampling from secondary schools in the district of Magra. The researcher used two tools for data collection, one of them is thinking styles inventry (translated into Arabic and standardized by Abu Hashim and Kamel (2007), the other is the problem-solving scale (translated into Arabic and standardized by Hamdi Nazih (1998), the study found that there is a statistically significant correlation between some thinking styles and problem solving among the sample study. The results showed also that there are no statistically significant differences in thinking styles and the ability to solve problems related to specialization, or sex.

Key Word : Thinking Styles; Problem solving ability

E.MAIL: bennaceurferhat@gmail.com

مقدمـــــة:

يعد التفكير في المناهج التربوية الحديثة هدفا أساسيا لا يحتمل التأجيل، وأنه يحتل الصدارة بل هو مطلب إلهي وفريضة إسلامية حسب "العقاد"، وكثير من الآيات دعت للتفكير منها قوله تعالى" الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ". (آل عمران، الآية 191).

إنّ الهدف الأسمى من التربية في القرن الحادي والعشرين هو تعليم التفكير بمختلف أساليبه لدى كل فرد، ومن هنا يتعاظم دور المؤسسة التربوية في إعداد أفراد قادرين على حل المشكلات غير المتوقعة، لديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة. (المشرفي، 2005، ص21)

الإشكالية:

إنّ الاهتمام بمصطلح أساليب التفكير من العوامل المؤثرة في العملية التربوية، لأن المعرفة بأساليب التفكير التي يفضلها التلاميذ تفيد في تحديد الطرائق المناسبة في تعليمهم وإرشادهم وتوجيههم وتحديد الوسائل الملائمة لتقيميهم، وبالتالي ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وتنمية واستغلال قدراتهم، وعليه إذا لم يتجه المربون إلى تعليم الطلبة التفكير بمختلف أساليبه فإن فرص النجاح في حياتهم التعليمية وغير التعليمية تصبح محدودة.

وقد ذكر(Sternberg, 1997) أنّ من المشكلات الخاصة بأساليب التفكير أنّه لا توجد بحوث أو يوجد قليل من البحوث التي تظهر فائدة الأساليب، كما أنّ العناية بطريقة وأسلوب التفكير لدى الفرد هو أساس نجاح جيل اليوم الذي يحتاج إلى تعلم عادات فكرية صحيحة تساعده على التوافق مع تطور الحياة.

لذا نجد موضوع أساليب التفكير نال اهتمام الباحثين والدارسين والعلماء لما له من أهمية في تخطيط وتنظيم البرامج والممارسات سواء على الأفراد العاديين أو مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ويتجلى ذلك من خلال نماذج عرفت بأسمائهم ومن أبرزهم حديثا العالم (روبرت ستيرنبرغ، ورد في: أبوعواد ونوفل، 2012، ص149)، إذ يعرف أسلوب التفكير بأنه الطريقة المفضلة في التفكير لدى الفرد، بحيث يبين كيفية توظيف القدرات التي يمتلكها الفرد اتجاه قضية ما، ويضيف بأن الفرد يملك بروفيلات متعددة من الأساليب وقد ترجم ذلك بصورة عملية من خلال نظريته المسماة (حكومة الذات العقلية).

وفي ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ ظهرت دراسات تناولت تلك الأساليب وعلاقتها ببعض المتغيرات، منها دراسة (Zhang & Sachs, 1997؛ Zhang, 1999) التي توصلت إلى أن أساليب تفكير المعلم ترتبط بطريقته في التدريس، ودراسة (Bernardo & et al, 2002) حيث توصلوا إلى أن بعض أساليب التفكير تؤثر تأثيرا موجبا على التحصيل الدراسي. (في: الدردير، 2004، ص143)

لذلك نجد الكثير من الدراسات التي تناولت أساليب التفكير توصي بالمزيد من تناولها منها دراسات (عمار، 1998؛ عجوة، 1998؛ اليوسفي، 2009؛ رمضان، 2001؛ شلبي، 2002؛ أبو هاشم وكمال، 2007؛ أبو عواد ونوفل، 2012).

والهدف الأسمى الذي تسعى إليه المنظومة التربوية الجزائرية هو تخريج جيل قادر على حل مشكلاته بالاعتماد على نفسه مستخدما كل المهارات الفكرية التي تلقاها خلال مساره التعليمي، وهذا ما لا نجده في الواقع الحياتي التعليمي في بلدنا الجزائر، بل لم نلمسه في مؤسساتنا التربوية في مختلف المراحل الدراسية، وهذا من خلال خبرة الباحث كأستاذ في مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة لسنوات طويلة، حيث يظهر عجز التلاميذ على إيجاد حلول مناسبة في مواقف جديدة (مشكلات رياضية) مأخوذة من واقع حياتهم، وذلك لا يعود إلى افتقارهم للمعارف العلمية وإنَّما إتباعهم لطرق غير ملائمة لا توصلهم للحل.

وفي ضوء ما تقدم، ونظرا لحداثة نظرية "التحكم العقلي الذاتي" وأهمية تطبيقها في المجال التربوي، نبع اهتمام الباحث لتناول ودراسة أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي، لكون هذين المتغيرين يشكلان عصب العملية التعليمية ومن عوامل الارتقاء بها، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة؟
2- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؟
3- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؟
4- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص؟
5- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص؟

فــروض الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة.
2- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.
3- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؟

4- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

5- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كما هدفت إلى التعرَّف على الفروق في أساليب التفكير وفي القدرة على حل المشكلات في ضوء متغيري الجنس والتخصص.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1- عدم وجود دراسات محلية تناولت أساليب التفكير في المرحلة الثانوية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات وبهذه الدراسة يأمل الباحث أن يسد هذه الفجوة موفرا معلومات كثيرة.

2- قد تساعد المسؤولين ومنهم على رأس القطاع على إعادة النظر في المناهج الحالية وتطويرها ولاسيما في مجال التفكير بمختلف أساليبه وحل المشكلات والإسهام في تطوير العمليات الفكرية للتلاميذ والتعلم عن طريق حل المشكلات.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود هذه الدراسة فيما يلي:

الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2016/2015.

الحدود البشرية: تم إجراء هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات (أحمد عروة بمقرة، الصحابي عبد الرحمان بن عوف بعين الخضراء، مهيوبي محمد ببلعائبة) بدائرة مقرة ولاية المسيلة ومن التخصصين(علمي، أدبي) الذين يزاولون دراستهم بالموسم الدراسي 2016/2015.

تحديد مصطلحات الدراسة:

1- **أساليب التفكير:** أساليب التفكير هي الطريقة المفضلة لدى الفرد والتي تعمل على التأثير في آلية وكيفية معالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية في العقل الإنساني، وتتحدد إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في أدائه على قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ النسخة القصيرة والمكونة من (65) فقرة المستخدمة في هذه الدراسة تعريب وتقنين أبو هاشم وكمال (2007).

2- **القدرة على حل المشكلات:** تعرف القدرة على حل المشكلات إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على المقياس المستخدم، الذي عربه وقننه حمدي (1998).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: التعريف بمفاهيم الدراسة:

1- أساليب التفكير:

1-1- **لمحة تاريخية عن الأسلوب:** يستخدم مصطلح الأسلوب Style كما ذكر العتوم (2004، ص 285) "ليصف عددا من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت نسبيا لفترة من الزمن". وقد خصَّ Witchin مصطلح الأسلوب بالناحية العقلية عندما عرفه بأنَّه: "طريقة عقلية مميزة تلازم سلوك الفرد العقلي في نطاق واسع من المواقف الإدراكية والعقلية". (في: عمار، 1998، ص.6). وقد كان **Torrance** أول من استخدم مفهوم أسلوب التفكير وهو يرى أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات. (في: الحطاح، 2008، ص58)

كما ظهر مصطلح الأسلوب في عدد من فروع المعرفة وتطور في علم النفس في عدة مجالات كالشخصية، التعلم، الدافعية، المعرفة، ويذكر (Sternberg & Zhang, 2005) أنَّ البحث في دور أساليب التفكير والتعلم في الأداء الإنساني بدأ قبل ما يزيد عن نصف قرن، ولكن العلماء لم يتفقوا على بدايات المصطلح فقد أرجعه البعض منهم إلى الأدب اليوناني "فرنون" والبعض الآخر إلى "جيمس" في حديثه عن الفروق الفردية، وآخرون إلى "ألبورت" في فكرته عن أسلوب الحياة، والبعض إلى "يونغ" في فكرته عن أنماط الشخصية. وعموما بداية من النصف الثاني من القرن الماضي نال موضوع أساليب التفكير اهتمام الباحثين والدارسين، إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظرا لأنه مظهر من مظاهر الفروق الفردية، لذلك نجد (Zhang, 2003, Sternberg & Zhang, 2005) يشيران إلى أنَّ الحديث عن الفروق الفردية في أساليب التفكير يقصد به الفروق فقط دون أن يكون هناك أسلوب تفكير أفضل أو أسوأ من أساليب التفكير الأخرى. (في: عصام، 2006، ص41)

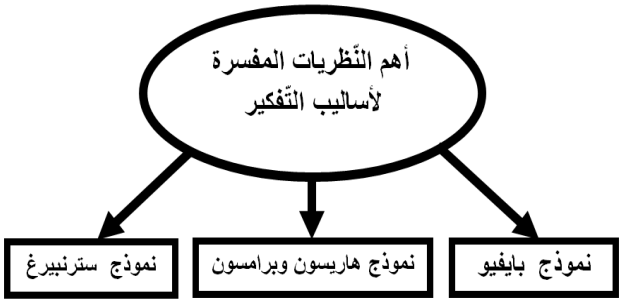
1-2- تعاريف أساليب التفكير: قد تعددت تعاريف أساليب التفكير والتصورات المحددة لها حيث نجد أن كل واحد منها يتناول جانبا من جوانب أساليب التفكير، وقد علل عمار(1998) بأنَّ هذه الاختلافات في التعاريف ترجع إلى أنَّ حاجات الفرد ودوافعه وميوله وعواطفه وقيمه واتجاهاته وخبراته السابقة، كل هذا ينعكس على تفكير الفرد ويوجهه ومنه نذكر ما يلي:

يعرف (Sternberg, 1994): أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير لأداء الأعمال، وهو ليس قدرة يقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية -أساليب التفكير-

القدرات)، كما أنَّ أساليب التفكير هي الطرق والمفاتيح لفهم أداء الطالب. كما يعرف هاريسون وبرامسون (Harison & Bramson, 1982) (في: الدردير، 2004، ص141) أساليب التفكير بأنها: "الطرق الاستراتيجية الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة أو الانتقال من الحالة الراهنة إلى الحالة التالية".

وترى الاعسر(2000) (في: الدردير، 2004، ص25)بأنها: "تشير إلى الطرق المميزة والسائدة في التعامل مع المعطيات المطروحة". ويعرفه قطامي (1990) (في: غانم، 2009، ص29) على أنه: "أسلوب الفرد الذي يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة والخبرة، والمعلومات، ويسجلها، ويرمزها، ويخزنها في مخزونه المعرفي وبالتالي يسترجعها بطريقته في التعبير إما بوسيلة حسية أو شبه صورية أو رمزية".

1-3- **النظريات المفسرة لأساليب التفكير:** هناك بعض التصورات النظرية التي تفسر أساليب التفكير التي تختلف عن بعضها البعض باختلاف المحتوى واختلاف الهدف، ومن حيث عدد وطبيعة الأساليب، ووفق ما ترتكز عليه من مبادئ، ومن أبرز هذه التصورات أو النماذج التي يمكن اختصارها في المخطط التالي:



شكل (1) أهم النّظريات المفسرة لأساليب التّفكير

ملاحظة:(كل الأشكال والمخططات الموجودة في المقال من إنشاء الباحث قصد الاختصار)

ونركز هنا بإيجاز على نموذج ستيرنبرغ (1988، 1990، 1997) لأنه مرتكز دراستنا:

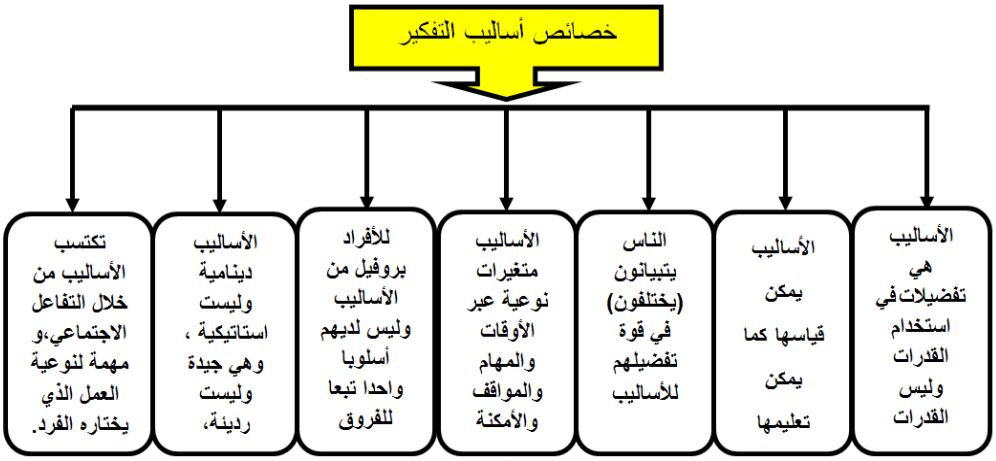
يسمى هذا النموذج بنظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج Sternberg's Theory of Mental Self–Government (1988)، وفى عام (1990) أطلق عليها ستيرنبرج نظرية أساليب التفكير Thinking Styles Theory، وأصدر في عام (1997) كتاباً بعنوان: أساليب التفكير، وتعد هذه النظرية من أحدث النظريات والأكثر شيوعاً وتقبلاً التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، وتقوم هذه النظرية على وجود خمسة أبعاد فيما يتعلق بعلاقة الحكومات أو السلطات بالنسبة للمجتمعات تتمثل فيما يلي من حيث:

- الوظيفة **Function**: التشريعي، التنفيذي، الحكمي.
- المستوي **Level**: العالمي، المحلي.
- الشكل **Form**: الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي.

- المجال **Scope**: الداخلي، الخارجي.
- **النزعة Leaning**: المتحرر، المحافظ.

وبذلك تقترح نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير يتصف كل منها بعدد من الصفات أو الخصائص. (الدردير، 2004، ص151)

1-4- **خصائص أساليب التفكير:** تتميز أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبيرغ بمجموعة من الخصائص التي حددها نذكر منها:(الدردير، 2004، ص 152؛ الحموري، 2009، ص41):



شكل (2) خصائص أساليب التفكير

2- القـــــدرة على حـــل المشكلات:

2-1- مفهـــوم المشكلة:

المشكلة لغة: الأمر الصعب أو الملتبس ج مشاكل ومشكلات (البستاني، 1987، ص.378). هناك عدة تعاريف للمشكلة تتباين حسب الزاوية التي ينظر منها كل عالم، ومن هذه التعاريف مايلي:

يعرفها الزيات (1995) (في: خلف، 2010، ص.47): "المشكلة بأنها هي الفرق بين المفروض والواقع أي بين ما يجب أن يكون وما هو كائن فعلا".

ويعرفها Lee بأنها: عبارة عن موقف مثير لم يتعرض له الفرد من قبل.

كما ذكر (جون ديوي): أن المشكلة هي حالة حيرة وشك وتزدد تطلب بحثـــا أو عمـــلا يجـــري لاتساق الحقائق التي تساعد في الوصول إلى الحل.

المشكلة موقف يتطلب من الفرد البحث بوعي عن بعض الأعمال الملائمة لتحقيق هدفـــه، ولكنـــه لا يتمكن من ذلك طريقة مباشرة. (مجدي، 2004، ص. 82)

المشكلة عبارة عن حالة من الاختلال في الوضع الراهن أو المدرك للفرد وبـــين الوضـــع الـــذي يسعى للوصول إليه. (الريماوي، 2008، ص376)

ويعرفها (Harris, 1988، في: العتوم وآخرون، 2008، ص.250) إلى ثلاثة تعريفات هي:

- المشكلة عبارة عن الفرق بين وضعك الحالي وبين أهدافك أو بين ما تعرف وما تريد.

- قد تنشأ المشكلة من معرفتك بواقع غير تام، وإيمانك بإمكانية الحصول على مستقبل أفضل، فإن الآمال والطموحات تنتج المشكلات، فأمالك تتحداك والتحدي تعريف آخر للمشكلة.
- المشكلة عبارة عن فرصة للتحسين لذا نجد معظم المبدعين يبحثون عن المشكلات بدلا من تجنبها.

من خلال ما سبق، يلاحظ أنَّه رغم تعدد المفاهيم إلا أنَّ أغلبها اتفق على أن المشكلة هي: عبارة عن موقف يشكل عائق أمام الفرد ويمنعه من تحقيق أهدافه ويسبب له حالة من عدم الرضا أو التوتر.

2-2- **حل المشكلات:** يرى (Harris, 1988) أن كثيرا من الناس يعتقدون أن حل المشكلة يتمثل بالتخلص منها بحيث لا تعود موجودة، وهذا بالطبع نوع من الحلول، فبعض المشاكل لا يمكن التخلص منها نهائيا، وإنما إيجاد حلول أو معالجات تخفف من أذى هذه المشكلات، وفي ظل هذه النظرة وغيرها إلى حل المشكلة تعددت التعريفات لهذا المفهوم فمن أبرزها ما يلي:

- تعريف (Solso, 1988): هو التفكير من أجل اكتشاف حل لمشكلة محددة.
- تعريف (Harris, 1988): هي إدارة المشكلة بطريقة تحقق الأهداف الموضوعية لمعالجتها بنجاح. (في: العتوم وآخرون، 2008، ص251)
- تعريف جروان (1999): أن حل المشكلة يشير السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية. (في: خلف، 2010، ص57)

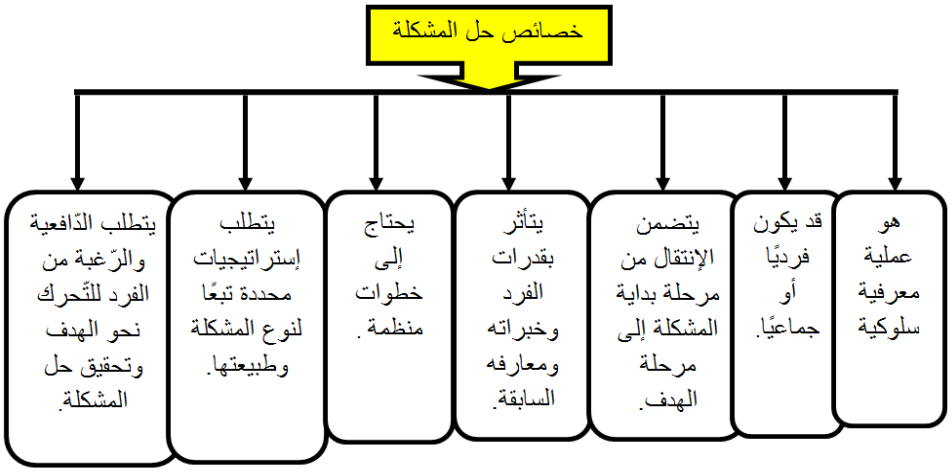
بالرغم من تباين مفهوم حل المشكلة في المراجع، إلا أن معظم التعريفات تتضمن عددا من العناصر المشتركة التي ينبغي إبرازها لأهميتها في التخطيط لتعليم استراتيجية حل المشكلة بطريقة فعالة، ومن أهم العناصر المشتركة مايلي: (جروان، 1999، ص84)

- المعرفة السابقة للطلبة تحدد إلى درجة كبيرة مدى نجاحهم في حل المشكلات الجديدة؛
- تتضمن كل مشكلة بعدا انفعاليا، لا بد أن يؤخذ بعين الاعتبار حتى يثق الطلاب بقدراتهم في حل المشكلات ويستقروا بحاجاتهم لذلك، وبالتالي يتفاعل الطلبة مع المشكلات وإذا لم يحدث ذلك لن تتوافر الدافعية لديهم والمثابرة لمتابعة العمل لحل المشكلات التي تواجههم،
- لابد أن تكون المشكلة التي تندرج تحت مظلة مفهوم حل المشكلات غير مألوفة للطلبة.

فمن خلال التعريفات والملاحظات السابقة يمكن صياغة التعريف التالي لحل المشكلات: حل المشكلة عبارة عن عملية تفكير تتطلب جهد عقلي يمارسه الفرد عند مواجهة موقف غير مألوف لديه يتصف بالغموض وليس له حل مسبق بشرط يوظف خبراته السابقة ومعارفه الحالية بهدف الوصول إلى الحل، وإزالة عدم الرضا وتحقيق الأهداف التي يسعى إليها، وهي التوافق وإعادة التوازن.

2-3- خصائص حل المشكلات:

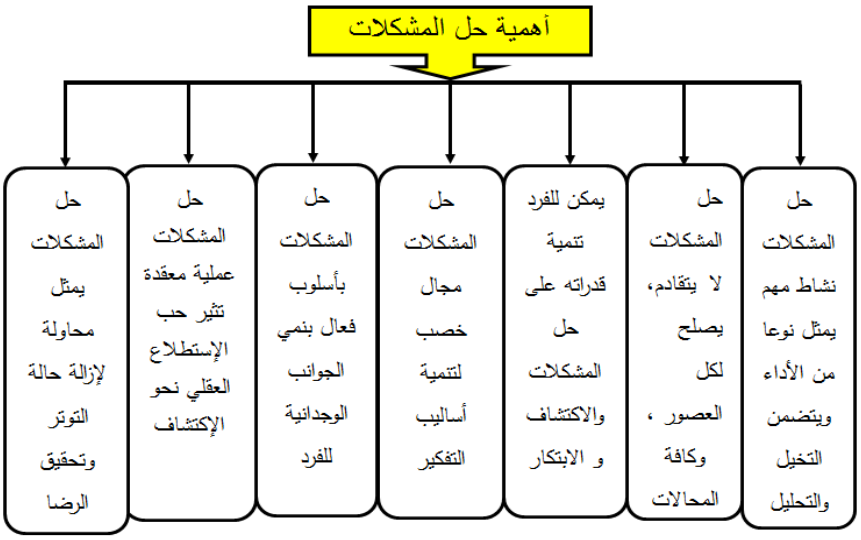
بين العتوم وعلاونة والجراح وأبو غزال (2008، ص251): الخصائص التالية لحل المشكلة نوردها في المخطط التالي:



شكل (3) خصائص حل المشكلة

2-4- أهمية حل المشكلات:

تعددت الآراء التي تؤكد على أهمية حل المشكلات التي تواجه الفرد في حياته أو الطالب في مدرسته ويمكن تلخيصها في الشكل الآتي:



شكل (4) أهمية حل المشكلات

الدراسات السابقة:

- **دراسة عمار (1998):** هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة ببعض خصائص الشخصية، وتكونت العينة في (349) طالبا وطالبة من جامعتي عين شمس والأزهر، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا من طلاب الجامعتين في أسلوب التفكير الواقعي فقط، بينما لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في أساليب التفكير، ووجدت علاقات دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير وبعض خصائص الشخصية لكل من الذكور والإناث.
- **دراسة رمضان (2001):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، ودراسة أثر المتغيرات(الجنس، التخصص الدراسي المستوى الدراسي) على أساليب التفكير، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية، واستخدمت في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير (لستيرنبرغ) و(واجنر) ترجمة وتقنين (عجوة وأبا سريع، 1999)، وبينت النتائج أن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية أسلوب التفكير(التنفيذي، الحكمي، الهرمي، المحلي، المتحرر)، ووجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير(التشريعي، المحلي، المحافظ، الملكي، الداخلي)، وأن هناك اختلافا بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي والعمر الزمني.
- **دراسة شلبي (2002):** تناولت هذه الدراسة بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، حيث تكونت العينة من (417) طالبا وطالبة من الجامعة، وطبقت عليهم قائمة أساليب التفكير "لستيرنبرغ وواجنر"(الصورة الطويلة)، وقد أظهرت النتائج وجود تأثير للتخصص الدراسي على اتجاه أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر المحافظ، الهرمي الملكي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وعدم دلالتها فيما يتعلق بالأسلوب الأقلي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي القضائي والهرمي لصالح الذكور وفي الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى، كما قد دلت النتائج على وجود ارتباط دال إحصائيا بين كل من التشريعي والعالمي مع التحصيل الدراسي، ووجود ارتباط دال إحصائيا بين الأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي وعدم وجود ارتباط بين الأساليب الأخرى والتحصيل الدراسي. (عصام، 2006، ص ص.100-106).
- **دراسة المنصور (2007):** هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة المحتملة بين أساليب التفكير السائدة وبين أدائهم على مقياس حل المشكلات لدى عينة من التلاميذ الصف السادس الأساسي وبلغ عدد أفراد ها(100) تلميذ وتلميذة من مدارس دمشق، وجاءت النتائج بأنه ليست هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على

مقياس حل المشكلات، وهناك علاقة لبعض أساليب التفكير (العملي، الواقعي) حسب متغير الجنس.

من خلال استعراض بعض الدراسات المرتبطة بمتغيري الدراسة يلاحظ أنَّ أغلب الدراسات أجريت على طلبة جامعات ومدارس عليا، البعض منها تناول الجنس والتحصيل الدراسي مثل دراسة شلبي (2002)، وتمت في ضوء نظرية "هاريسون وبرامسون" ودراسة المنصور (2007)، كما أوضحت بعض الدراسات وجود قصور في تناول متغير أساليب التفكير في البيئات العربية عموما، أمَّا فيما يخص تناول متغيري الدراسة (أساليب التفكير، والقدرة على حل المشكلات) معا لم يقع بين أيدي الباحث سوى دراسة واحدة، وهي دراسة المنصور (2007)، حيث كانت عينتها تلاميذ الصف السادس بالمدارس الحكومية الرسمية بدمشق، وكانت الدراسة في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون، وتمثلت استفادة الباحث من هذه الدراسات الإلمام بأوجه القصور في تناول أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات، التي أظهرتها معظم نتائج تلك الدراسات، ووضع تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية وفي صياغة فرضياته، وفي اختيار أدوات جمع بياناته، وفي اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجتها.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

لقد استخدم الباحث المنهج الوصفي نظرا لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

حدد المجتمع الأصلي للدراسة بتلاميذ الثانية ثانوي للعام الدراسي 2015 /2016 لثانويات دائرة مقرة ولاية المسيلة وعددها سبع ثانويات، أين اختيرت ثلاث ثانويات من أصل سبع ثانويات بالدائرة بطريقة عشوائية بسيطة، وهي ثانويات أحمد عروة ببلدية مقرة، وعبدالرحمان بن عوف ببلدية عين الخضراء، وميهوبي محمد ببلدية ببلعائبة، ثم تم اختيار قسمان أحدهما أدبي والآخر علمي من كل ثانوية بطريقة عشوائية بسيطة، لتصبح العينة في النهاية مكونة من(270) تلميذا وتلميذة منهم (144) تلميذة و(126) تلميذا، وقد أجريت الدراسة على متغيرين هما: متغير الجنس (الذكور، الإناث)، ومتغير التخصص(علمي، أدبي).

وبناءً على ما سبق سحبت العينة عشوائيا كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب التخصص والجنس

الثانوية	الآداب		العلوم		المجموع	النسبة المئوية
	الذكور	الاناث	الذكور	الاناث		
أحمد عروة	30	20	25	25	100	37,03 %
مهيوبي محمد	12	24	23	26	85	31,48 %
عبد الرحمان بن عوف	16	24	20	25	85	31,48 %
المجموع	56	68	68	76	270	100%
النسبة المئوية	20.74%	25.18%	25.18%	28.14%	100%	/

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الاستطلاعية أداتين لقياس متغيري البحث تمثلتا فيما يأتي:

الأداة الأولى: قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ: من إعداد أبو هاشم وكمال (2007) اللذان قاما بتعريب وتقنين هذه القائمة والتحقق من خصائصها السيكومترية والتي تبناها الباحث بهدف معرفة أساليب التفكير لدى التلاميذ في الثانوية، والتي أعدَّها" ستيرنبرغ وواجنر(1992)، وأثبتت البحوث والدراسات المعاصرة العربية والأجنبية الكفاءة السيكومترية (الثبات، الصدق) لهذه القائمة والتي تشمل (65) بندا موزعة على خمسة مجالات والمكونة من (13) أسلوبا والموضحة في الجدول التالي:

الوظائف: التشريعي، التنفيذي، القضائي.

المستويات: المحلي، العالمي.

الميول: المحافظ، المتحرر.

المجال: الداخلي، الخارجي.

الشكل: الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي.

جدول (2) توزيع البنود لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ

الأساليب	البنود	الأساليب	البنود
التشريعي	1، 14، 27 ، 40،53	الهرمي	8 ، 21 ، 34 ، 47 ، 60
التنفيذي	2 ، 15 ، 28 ، 41 ، 54	الملكي	9 ، 22 ، 35 ، 48 ، 61
القضائي	3 ، 16 ، 29 ، 42 ، 55	الأقلي	10 ، 23 ، 36 ، 49 ، 62
العالمي	4 ، 17 ، 30 ، 43 ، 56	الفوضوي	11 ، 24 ، 37 ، 50 ، 63
المحلي	5 ، 18 ، 31 ، 44 ، 57	الداخلي	12 ، 25 ، 38 ، 51 ، 64
المتحرر	6 ، 19 ، 32 ، 45 ، 58	الخارجي	13 ، 26 ، 39 ، 52 ، 65
المحافظ	7 ، 20 ، 33 ، 46 ، 59		

(اليوسفي، 2009، ص13)

في ضوء مقياس سباعي الاستجابة (لا ينطبق إطلاقا، لا ينطبق بدرجة كبيرة، لا ينطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماما) وتعطي الدرجات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) على الترتيب ويختار التلميذ الإجابة التي تتفق مع طريقته في التفكير.

الأداة الثانية: مقياس القدرة على حل المشكلات:

أعد هذا المقياس حمدي نزيه (1998)، وهو مؤلف من (40) فقرة موزعة على خمسة أبعاد بمعدل (8) عبارات لكل بعد والمبينة في الجدول التالي، وتكون الإجابة عنها بطريقة " ليكرت" باختيار إحدى أربع إجابات هي: تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة بسيطة، لا تنطبق أبدا.

جدول (3) توزيع الفقرات لمقياس حل المشكلات

الأبعاد	الفقرات
التوجه العام	1 ، 6 ، 11 ، 16 ، 21 ، 26 ، 31 ، 36
تعريف المشكلة	2 ، 7 ، 12 ، 17 ، 22 ، 27 ، 32 ، 37
توليد البدائل	3 ، 8 ، 13 ، 18 ، 23 ، 28 ، 33 ، 38
اتخاذ القرارات	4 ، 9 ، 14 ، 19 ، 24 ، 29 ، 34 ، 39
التقييم	5 ، 10 ، 15 ، 20 ، 25 ، 30 ، 35 ، 40

الخصائص السيكومترية:

أولا: قائمة أساليب التفكير:

1- الثبات: للتحقق من ثبات هذه الأداة تم استخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار (test-re-test) وجرى تطبيق قائمة أساليب التفكير على عينة استطلاعية مكونة من (36) تلميذا وتلميذة خارج عينة الدراسة، وأعيد التطبيق بفارق زمني (14) يوماً مرة ثانية، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين والذي بلغ (0.821) مما يشير إلى وجود درجة مرتفعة من ثبات أداة الدراسة، لذلك فإن النتائج مناسبة لإجراء هذه الدراسة.

2- الصدق: تم حساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي للفقرات وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدّرجة الكلية للمقياس الفرعي المرتبطة به، فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول (4) قيم معاملات ارتباط فقرات القائمة بالبعد الذي تنتمي إليه

الأبعاد	الفقرات	معامل الارتباط	الأبعاد	الفقرات	معامل الارتباط	الأبعاد	الفقرات	معامل الارتباط
التشريعي	01	0,52**	التنفيذي	02	0,32*	القضائي	03	0,66**
	14	0,35*		15	0,42**		16	0,65**
	27	0,43**		28	0,67**		29	0,72**
	40	0,68**		41	0,38**		42	0,78**
	53	0,76**		54	0,53**		55	0,44**
العالمي	04	0,68**	المحلي	05	0,68**	المتحرر	06	0,48*
	17	0,65**		18	0,56**		19	0,75**
	30	0,71**		31	0,57**		32	0,70**
	43	0,68**		44	0,52**		45	0,63**
	56	0,47**		57	0,79**		58	0,61**
المحافظ	07	0,38**	الهرمي	08	0,49**	الملكي	09	0,56**
	20	0,48**		21	0,57**		22	0,75**
	33	0,32*		34	0,79**		35	0,67**
	46	0,54**		57	0,68**		58	0,43*
	59	0,54**		60	0,53**		61	0,71**
الأقلي	10	0,28*	الفوضوي	11	0,73**	الداخلي	12	0,69**
	23	0,52**		24	0,79**		25	0,79**
	36	0,76**		37	0,64**		38	0,62**
	49	0,63**		50	0,72**		51	0,54**
	62	0,75**		63	0,79**		64	0,46**
			الخارجي	13	0,39**			
				26	0,40*			
				39	0,52**			
				52	0,69**			
				65	0,45**			

**دال عند مستوى (0,01) * دال عند مستوى (0,05)

من خلال الجدول نلاحظ أن فقرات قائمة أساليب التفكير لها ارتباط بالمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه كانت كلها دالة إحصائيا سواء عند مستوى الدلالة (0,01) أو(0,05)، ومنه نخلص بأنّ القائمة صادقة في قياس ما وضعت لأجله.

ثانيا: مقياس القدرة على حل المشكلات:

1- الثبات: للتحقق من ثبات هذه الأداة تم استخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار (**test-re-test**) وجرى تطبيق مقياس القدرة على حل المشكلات على عينة استطلاعية مكونة من (36) تلميذا وتلميذة خارج عينة الدراسة، وأعيد التطبيق بفارق زمني (14) يوماً مرة ثانية، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين والذي بلغ (0.825) مما يشير إلى وجود درجة مرتفعة من ثبات أداة الدراسة، لذلك فإن النتائج مناسبة لإجراء هذه الدراسة.

2- الصـــدق: قام الباحث بحساب صدق المقياس ككل عن طريق حساب معامل الارتبـــاط بـــين درجة كل بعد والدّرجة الكلية للمقياس فكانت النتائج كالتالي:

جدول (5) قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدّرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل ارتباط
التوجه العام	0,843**
تعريف المشكلة	0,805**
توليد البدائل	0,690**
اتخاذ القرارات	0,745**
التقييم	0,729**

** دال عند مستوى (0,01)

من خلال جدول(05) نلاحظ أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدّرجة الكلّية للاختبار دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,01)، ممَّا يدل على صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق.

الأساليب الإحصائية:

الأساليب الإحصائية المناسبة لتساؤلات الدراسة تمثلـــت فـــي: المتوســـطات الحســـابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، وكذلك اختبار "**ت**".

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1- عرض ومناقشة نتائج الفرصة الاولى: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصـــائيا عنـــد مســـتوى الدلالة (0.01) بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

فقد جاءت نتائج اختبارها معروضة في الجدول التالي:

جدول (6) قيم معاملات ارتباط أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات

أساليب التفكير	معامل الارتباط	القرار
التشريعي	0,266**	دالة
التنفيذي	0,139*	دالة
القضائي	0,184**	دالة
العالمي	0,039	غير دالة
المحلي	0,081	غير دالة
المتحرر	0,217**	دالة
المحافظ	-0,044	غير دالة
الهرمي	0,295**	دالة
الملكي	0,076	غير دالة
الأقلي	0,169**	دالة.
الفوضوي	0,152*	دالة
الداخلي	0,126*	دالة
الخارجي	0,125*	دالة

**دال عند مستوى (0,01) * دال عند مستوى (0,05)

من خلال جدول (6) نستنتج أن توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أساليب التفكير

(التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) والقدرة على حل المشكلات، وباقي الأساليب لا توجد لها علاقة ارتباطية دالة احصائيا معها وبالتالي تحققت الفرضية جزئيا.

يُمكن تفسير ذلك بأن التلميذ أو الفرد كلما ملك أكثر من أسلوب تفكير كان أقدر على حل ما يعترضه من مشكلات، وهذا ما يؤيده التوجه النظري حيث أن الأخذ بعين الاعتبار والاهتمام بأساليب التفكير ينتج عنه قدرة الفرد أو التلميذ على الاستكشاف والتقصي، بل الإبداع في إيجاد حلول لمشكلاته، وما يعترض سبيله في تحقيق أهدافه وطموحاته وهذا ما أثبته علماء نفس النمو.

إنَّ هذه النتيجة تتعارض مع دراسة المنصور (2007) الذي توصل إلى عدم وجود علاقة ارتباط بين أساليب التفكير السائدة لدى أفراد عينة البحث ومستوى الأداء على مقياس حل المشكلات ومقاييسه الفرعية، وقد يرجع هذا التعارض في النتائج المتوصل إليها مقارنة مع الدراسة الحالية إلى اختلاف في الأداة المستعملة لقياس أساليب التفكير فقد استخدم "المنصور" اختبار أساليب التفكير الذي وضعه كل من(هاريسون وبرامسون، بارليت ومعاونيهم) الاساتذة في جامعة كاليفورنيا عام (1980)، وفي عينة الدراسة التي كانت تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدنية دمشق الرسمية، بينما الدراسة الحالية استخدمت النسخة القصيرة(65) فقرة ب(13) أسلوب تفكير من تعريب و تقنين " أبو هاشم وكمال".

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس. فقد عرضت نتائجها في الجدول التالي:

جدول (7) اختبار "ت" للفروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير

أساليب التفكير	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	القرار
	ذكور	إناث	ذكور	إناث				
التشريعي	21.58	23.53	6.119	7.013	268	-2.41	2.576 عند مستوى 0.01	غير دالة
التنفيذي	21.59	22.67	5.99	6.18		-1.46		غير دالة
القضائي	21.87	23.64	7.17	7.31		-2.006		غير دالة
العالمي	2.87	23.64	7.17	7.31		-2.006		غير دالة
المحلي	20.45	21.24	5.87	6.55		0.84		غير دالة
المتحرر	20.26	21.27	5.76	6.07		-1.39		غير دالة
المحافظ	21.87	20.39	5.87	6.55		-2.20		غير دالة
الهرمي	21.87	23.28	6.70	5.90		-1.83		غير دالة
الملكي	21.87	23.28	6.70	5.90		-1.83		غير دالة
الأقلي	21.53	22.85	7.28	6.66		-1.54		غير دالة
الفوضوي	21.87	23.64	7.17	7.31		-2.006		غير دالة
الداخلي	21.87	23.64	7.17	7.31		-2.006		غير دالة
الخارجي	21.87	23.64	7.17	7.31		-2.006		غير دالة
الدرجة الكلية	275.20	290.31	57.99	54.76		-2.20		غير دالة

يتبين لنا من جدول(7) أن قيمة اختبار "ت" المحسوبة أصغر من قيمة اختبار "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.01) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في أساليب التفكير.

إنَّ هذه النتيجة لا تتفق مع دراسة رمضان (2001) التي توصل فيها إلى انه هناك فروق بين الجنسين في أساليب التفكير بين الطلاب، وقد يرجع ذلك لاختلاف الأداة المستعملة في قياس أساليب التفكير، فبالنسبة للأداة التي استخدمها رمضان هي قائمة أساليب التفكير لسترنبيرغ وواجنر النسخة الطويلة (104) وترجمة وتقنين عجوة غير الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية قائمة أساليب التفكير لسترنبيرغ النسخة القصيرة (65) ترجمة وتقنين أبو هاشم وكمال، كما يُمكن رد هذا الاختلاف في النتائج إلى اختلاف العينات وإلى البيئة والتنشئة الاجتماعية في تعلم أساليب التفكير.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.فقد عرضت نتائجها في الجدول التالي:

جدول (8) اختبار "ت" للفروق بين الذكور والإناث في القدرة على حل المشكلات

أساليب حل المشكلات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	القرار
	ذكور	إناث	ذكور	إناث				
التوجه العام	20.62	21.63	3.72	3.70	268	- 2.23	-2.576 عند مستوى 0.01	غير دالة
تعريف المشكلة	21.14	21.01	3.50	4.06		-2.43		غير دالة
توليد البدائل	20.60	21.58	3.15	3.57		-2.35		غير دالة
اتخاذ القرار	20.62	21.63	3.72	3.70		-2.23		غير دالة
التقييم	19.59	20.31	3.34	3.60		-1,70		غير دالة
الدرجة الكلية	105.06	103.73	12.17	10.97		-2.43		غير دالة

يتبين لنا من الجدول(08) أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.01) بالنسبة لمقياس القدرة على حل المشكلات ومقاييسه الفرعية لذلك يتم قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

إنّ هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة مليحة (2003) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرة على حل المشكلات، كذلك دراسة المنصور (2007) لم تظهر أية فروق دالة بين الذكور والإناث في مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات والمقاييس الفرعية في حين تتعارض هذه النتائج مع ما توصلت دراسة العدل وعبد الوهاب(2003) بوجود فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات في مقياس القدرة على حل المشكلات.

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

نتائج اختبارها معروضة في الجدول التالي:

جدول (9) اختبار "ت" للفروق بين التلاميذ حسب التخصص (علمي/أدبي) في أساليب التفكير

أساليب التفكير	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	القرار
	العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي				
التشريعي	22,02	23.15	6.98	6.36	268	1.39	2.576 عند مستوى 0.01	غير دالة
التنفيذي	22,04	22,28	6,37	5,88		0,31		غير دالة
القضائي	22,82	22,81	7.31	7.29		-0.13		غير دالة
العالمي	22,82	22,81	7.31	7.29		-0.013		غير دالة
المحلي	20.45	21.74	6.2	5,7		0,32		غير دالة
المتحرر	22,19	22,37	6.15	7.07		0.160		غير دالة
المحافظ	21.01	20.41	6.33	6.15		0,32		غير دالة
الهرمي	22,82	22,45	6,45	6,21		-0,47		غير دالة
الملكي	22,82	22,45	6,45	6,21		-0,47		غير دالة
الأقلي	22,75	21,78	7,15	6,81		-1,14		غير دالة
الفوضوي	22,82	22,81	7,31	7,29		-0,013		غير دالة
الداخلي	22,82	22,81	7,31	7,29		-0,013		غير دالة
الخارجي	21.87	23.64	7.17	7.31		-0,013		غير دالة
الدرجة الكلية	282,08	284,29	57,45	56,11		-2.20		غير دالة

من خلال جدول(9) يتبين انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ حسب التخصص (علمي/أدبي) في أساليب التفكير، وهذا قد يرجع إلى عملية التنشئة الاجتماعية التي تكتسب من خلالها أساليب التفكير التي تختلف باختلاف البيئة الاجتماعية، ولا ننسى طريقة التوجيه التي تتم في مؤسساتنا التربوية عند الانتقال من المتوسط إلى الثانوي التي تفتقد إلى الموضوعية والجدية؛ ودليل ذلك معايشة الباحث الميدانية عند إجراء عملية التوجيه باعتباره أستاذا في مادة الرياضيات.

وهذه النتيجة تتعارض مع ما توصلت اليه دراسة رمضان(2001) بانه هناك فروق دالة إحصائيا لصالح التخصصات الادبية في اسلوب التفكير العالمي والداخلي، في حين تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسته في عدم وجود فروق دالة إحصائيا أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، والتقدمي والمحافظ، والهرمين والاقلي، والفوضوي، والداخلي)، وكذلك وجود اختلافات في أساليب التفكير (المحلي، والتنفيذي، والهرمين والملكي، والاقلي) باختلاف العمر الزمني أو المستوى الدراسي.

5- عرض ومناقشة الفرضية الخامسة: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

جدول (10) اختبار "ت" للفروق بين التلاميذ حسب التخصص(علمي/أدبي) في القدرة على حل المشكلات

أساليب حل المشكلات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	القرار
	العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي				
التوجه العام	21,39	20,87	3,23	3,81	268	0.98	2.576 عند مستوى 0.01	غير دالة
تعريف المشكلة	20,73	21,37	3,64	3,92		0.93		غير دالة
توليد البدائل	21,31	20,91	3,32	3,52		0,94		غير دالة
اتخاذ القرار	21,37	20,91	3,76	3.70		0,98		غير دالة
التقييم	20,15	19,78	3,47	3,52		0,86		غير دالة
الدرجة الكلية	105.06	103.73	12.17	10.97		-2.43		غير دالة

يتبين لنا من الجدول (10) أن "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.01) بالنسبة لأبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات، لذلك نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة، ومنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نوال محمد صالح عناني (في: الزيات،2001، ص 322) بأنه توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المتوسطات في مستوى الأداء في حل المشكلات بين مجموعة البيئة المعرفية العلمية ومجموعة المعرفية الأدبية. ويرجع هذا الاختلاف في النتائج لاختلاف الأداة المستخدمة في دراسة نوال محمد صالح عناني حيث استخدمت في دراستها اختبار القدرة على حل المشكلات مقارنة مع الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، وهي مقياس القدرة على حل المشكلات تعريب وتقنين حمدي (1998).

خاتمة:

وبصفة عامة من خلال هذه الدراسة يمكن القول إن الأفراد يختلفون في أساليب التفكير وفي استخدام البعض منها دون الآخر، وهذا ما توصل إليه "ستيرنبرج" من خصائص وفق نظريته "التحكم العقلي الذاتي" التي لقيت تجاوبا سواء في البيئات العربية أو الأجنبية، كما تبين لنا أن أساليب التفكير نتاج البيئة التي يتفاعل معها الفرد، لأنها ليست وراثية، كما تختلف من مرحلة لأخرى من حياة الفرد.

وبالنسبة للقدرة على حل المشكلات تبين لنا أن لها ارتباط ببعض بأساليب التفكير، ممَّا يتطلب اعتمادها كأسلوب في العملية التدريسية لتدريب التلاميذ على تطوير أساليب تفكيرهم،

وبالتالي الارتقاء بالعملية التعليمية والتربوية لتكوين أجيالا قادرة على تخطي الصعاب وبإمكانها التعامل مع المشكلات التي تواجهها بتفكير عقلاني راشد، ومن ثم التطور والرقي بالمجتمع والوطن معا.

مقترحات الدراسة:

من خلال ما تم التوصل من نتائج يقترح الباحث مايلي:

- العمل على إعداد المناهج في المراحل التعليمية المختلفة بطرائق متنوعة وأساليب تدريس مختلفة كأسلوب حل المشكلات.
- إجراء بحوث ودراسات ميدانية مقارنة بين مختلف الأطوار التعليمية بنفس متغيرات هذه الدراسة.
- تطعيم المناهج التربوية في مختلف المراحل التعليمية بتعليم مهارات التفكير بمختلف أساليبه وتبني أسلوب حل المشكلات في التدريس.

توصيات الدراسة:

- الأخذ بعين الاعتبار بأساليب التفكير للتلاميذ عند التدريس.
- تصميم برامج لتنمية أساليب التفكير عند التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي.
- تدريب التلاميذ على أساليب التفكير والإبداع والاستكشاف، والتقصي.
- القيام بدراسات تعنى بالتحقق من أثر العوامل المساعدة في تكوين واكتساب أساليب التفكير.

قائمة المراجع

أبو عواد، فريال، ونوفل، محمد بكر. (2012). أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية*، *26*(5)، 1218-1257، الأردن.

أبو هاشم، محمد السيد، وكمال، صافيناز احمد. (2007). *أساليب التفكير والتعلم المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة*. الشبكة المعلوماتية.

البستاني، فؤاد إفرام(1982) . *منجد الطلاب*. (ط26). بيروت: دار المشرق. لبنان.

جروان، فتحي عبد الرحمان(1999). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار الكتاب الجامعي. الأردن.

حمدي، محمَّد نزيه(1998). علاقة حل المُشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة. دراسات: *العلوم التَّربويَّة*، *25*(1) ، 90 – 100، الأردن.

الحطاح، زبيدة. (2008). *تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال التعليم التحضيري*. الجزائر: دار ابن مرابط.

الحموري، فراس أحمد. (2009 سبتمبر). العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *10*(3)، 35-59، البحرين.

خلف، إيمان. (2010). *عمليات ما وراء الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية لحل المشكلات التعليمية*.. كفر الشيخ: العلم والإيمان للنشر والتوزيع. مصر.

الدردير، عبد المنعم أحمد(2004). *دراسات في علم النفس المعرفي*. (ج2). القاهرة: عالم الكتب. مصر.

رمضان، محمد رمضان. (2001). دراسة نمائية لأساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. *مجلة كلية التربية ببنها*، *12*(46)، 9-38.

الريماوي، محمد عودة، وآخرون. (2008). *علم النفس العام*. (ط3). عمان: دار المسيرة. الاردن.

الزيات، فتحي. (2001). *علم النفس المعرفي. دراسات وبحوث*. (ج1). القاهرة: دار النشر للجامعات، مصر.

شلبي، أمينة إبراهيم. (2002 فبراير). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية "دراسة تحليلية مقارنة "، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *12*(34)، القاهرة.

العتوم، عدنان يوسف. (2004). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسير للنشر والتوزيع. الأردن.

العتوم، عدنان يوسف، علاونة، شفيق فلاح، الجراح، عبد الناصر، وأبو غزال، معاوية محمد. (2008). *علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق*. (ط2). عمان: دار المسيرة. الأردن.

عجوة، عبد العال حامد. (1998). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية ببنها*، *9*(33)، 361-430.

العدل، عادل محمد، وعبد الوهاب، صلاح شريف. (2003). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، *27*(3)،1817-258.

عصام، علي الطيب. (2006). *أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة*. (ط1). القاهرة: عالم الكتب.

عمار، محمد. (1998). *أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة "دراسة مقارن"*، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

غانم، محمود محمد. (2009). *مقدمة في تدريس التفكير*. عمان: دار الثقافة. الأردن.

مجدي، عزيز إبراهيم. (2004). *موسوعة التدريس*. (ج2). (ط1). عمان: دار المسيرة. الاردن.

المشرفي، انشراح إبراهيم. (2005). *تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

مليحة، نبيل محمود ذيب. (2003). *الذاكرة (قصيرة-طويلة) المدى وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلة لدى طلبة الصف العاشر*. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

المنصور، غسان. (2007). أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف السادس أساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية. *مجلة جامعة دمشق*، *23*(1)،417-455.

اليوسفي، علي عباس. (2009). *أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه*. مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي. جامعة الكوفة، العراق. استرجعت بتاريخ 2017/01/10 من: http://www.jarwan-center.com

صـراع الأزواج وعلاقتـه بالوحـدة النفسيـة
لدى عضوات هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

د. أحمد حسن محمد حراحشة*
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، السعودية

استلم بتاريخ: 10-04-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 07-8-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

هدفت الدراسة للتعرف على صراع الأزواج والوحدة النفسية، والعلاقة الارتباطية بينهما وشملت العينة (110) من عضوات هيئة التدريس المتزوجات. استخدم الباحث مقياس صراع الأزواج المكوّن من (40) فقرة، ومقياس الوحدة النفسية المكوّن من (20) فقرة، وقد أجريت لهما معاملات الصدق والثبات اللازمة. أشارت النتائج إلى مستوى متوسط من الصراع بين لأزواج، ومستوى متوسط من الشعور بالوحدة النفسية لدى المفحوصات. وأشارت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستوى صراع الأزواج وبين الوحدة النفسية لدى المفحوصات صنفّت على أنها علاقة متوسطة القوة.

الكلمات المفتاحية: صراع الأزواج؛ الوحدة النفسية؛ عضوات هيئة التدريس.

Couples Struggle and its Relationship to Psychological Loneliness Among Female Teaching Staff at Prince Sattam bin Abdulaziz University

Ahmed Hassan Mohamed HARAHECHA*
Prince Sattam ben Abdulaziz University, Saudi Arabia

Abstract

The study aimed to identify couples struggle and psychological loneliness, and the correlative relationship between them. The sample consisted of (110) married faculty members. The researcher used the couples conflict scale that consists of 40 items, and the scale of the psychological loneliness that consists of (20) items. The reliability and validity of the two scales were proved.

The results showed moderate level of psychological conflict among couples and a moderate level of loneliness among the sample individuals. Also a statistically significant, moderate, correlative, extrusive relationship between couples struggle and psychological loneliness was found at significance level α =0.05 between the level of couples struggle and the psychological loneliness among the sample individuals.

Keywords: Couples Struggle; Psychological Loneliness.

* **E. Mail** : ahmadhm2004@yahoo.com

مقدمـــــة:

تعدّ الأسرة مؤسسة هامة في تقديم الرعاية لأفرادها، حيث توفر الخبرة الاجتماعية والتعليمية والاستقرار النفسي وتساعد في تحقيق التوازن لأفرادها وخاصة الزوجة (الأم) في جميع مناحي الحياة. فالعلاقة الزوجية الإيجابية تمكّن الزوجة من القيام بواجباتها ووظائفها في تحقيق النمو النفسي والتوافق مع الذات والآخرين؛ إلا أن الصراعات والخلافات بين الزوجين تعيق استقرار الزوجة كأم وموظفة فتنأى بنفسها مرغمة على العزلة والوحدة النفسية لعدم التواصل الجيد مع الزوج وعدم الشعور بمتعة الحياة. (Sanders, Nichilson & Floyd, 1997)

تعتبر الصراعات الزوجية من المشكلات الاجتماعية التي تعاني منها الزوجة، وقد تكون حدثا داخليا يخص الأسرة وحدها، والقانون العالمي يرى بأنها جزء طبيعي من التفاعل، وبعض الثقافات تعتبر الزوجة ملكية خاصة للزوج وله حرية التصرف والتعامل معها بالطريقة التي يراها مناسبة. (طقش، 2002)

وقد أضحى صراع الأزواج ظاهرة لها أسبابها ونتائجها وقد تلعب الفروق الثقافية والتعليمية والتوقعات من الزواج دورا في حدوث الصراع (حسن، 1981) فتحدث خللا في منظومة القيم ونمط الشخصية للزوجة، ينطوي عليها آثارا نفسية كالعزلة، والاكتئاب، والتفكير بالانتحار وإدمان المخدرات وتطرف الأفكار، والشعور بالعجز وعدم القيمة وتوقع الفشل، وفقدان الأمل والقابلية للاستثارة والاستهداف للمشاكل الصحية، وانعدم الرضا عن العلاقات الاجتماعية غير المشبعة، وافتقاد لبعض المهارات الاجتماعية – المعرفية مما يجعلها فريسة للشعور بالوحدة النفسية(غانم، 2002 ؛ بنات، 2005 ؛ مؤمن، 2004 ؛ Stewart and Senger, 2004).

الإشكالية:

تشهد ظاهرة صراع الأزواج اهتماما واضحا على المستويين العالمي والعربي بسبب آثارها السلبية على الأسرة والزوجة(الأم) بشكل خاص فعدم التوافق والتجانس بين الزوجين يؤدي للشعور بالوحدة النفسية لدى الزوجة، وقد يفضي إلى اضطرابات وممارسة سلوكيات خاطئة تتمثل بالعزلة وانعدام القيمة وفقدان متعة الحياة وتوقع الفشل وإدمان الكحوليات والمخدرات. وقد أشارت الاحصاءات إلى أن الصراعات الزوجية تؤدي إلى الطلاق بنسبة 10- 51% نتيجة عدم التوافق، وكان أقلها في المغرب العربي وأعلاها في مصر وقد ارتفعت مؤشرات الطلاق نتيجة صراع الأزواج في المجتمعات الخليجية. (التميمي، 2010)

من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، فقد اندرجت مجموعة من التساؤلات للدراسة على النحو الآتي:

1. "ما مستوى صراع الأزواج لدى عضوات هيئة التدريس المتزوجات في جامعة الأمير سطام ابن عبد العزيز؟".
2. "ما مستوى الوحدة النفسية لدى عضوات هيئة التدريس المتزوجات في جامعة الأمير سطام ابن عبد العزيز؟".
3. "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين صراع الأزواج والوحدة النفسية لدى عضوات هيئة التدريس المتزوجات في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟".

فرض الدراسة:

- لا تختلف العلاقة بين صراع الأزواج وبين الوحدة النفسية عن الصفر عند مستوى الدلالة **α=0.05** لدى عضوات هيئة التدريس المتزوجات في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز؟.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة بشكل أساسي إلى دراسة مستويات الصراع بين الأزواج، والشعور بالوحدة النفسية لدى عضوات هيئة التدريس المتزوجات في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، من خلال:

1. التعرّف على مستويات صراع الأزواج لدى عينة الدراسة.
2. التعرّف على مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة الدراسة.
3. البحث في معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستوى الصراع بين الأزواج، والشعور بالوحدة النفسية من وجهة نظر عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تتناول شريحة مهمة في المجتمع حيث أن عضوات هيئة التدريس المتزوجات في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز يمثلن شريحة مسؤولة عن إعداد النشء على مستوى الأسرة والطالبات في المؤسسات التعليمية، وهاتين الفئتين تمثلان شريحة كبيرة في المجتمع السعودي ولهما الأثر الكبير في بناء ورفعة وتقدم المجتمع؛ لذا جاءت الحاجه لهذه الدراسة للتعرف على صراع الأزواج وديناميته مع الوحدة النفسية لدى عضوات هيئة التدريس اللواتي يتأثرن كزوجات وينعكس ذلك على أدوارهنّ في الأسرة كأمهات وفي العمل كعضوات هيئة تدريس.

كما تكمن أهمية الدراسة في استثارة بحوث مستقبلية تسعى إلى إيجاد برامج إرشادية من شأنها التخفيف من حدة الصراع وكيفية التعامل والتوافق معه والسيطرة عليه ما أمكن، ولفت نظر مؤسسات الدولة لتبني برامج توعوية وتقديم خدمات تحدّ من أثر المشكلات الأسرية والتي عادة ما تترافق باضطرابات نفسية تلقي بظلالها على الأسرة بشكل عام والزوجة بشكل خاص. وقد لوحظ أنّ الدراسات السابقة على الوحدة النفسية ارتبطت بمتغيرات مختلفة؛ لكن وفي حدود علم الباحث لم تجرى دراسات تبحث في العلاقة بين الوحدة النفسية وصراع الأزواج من وجهة نظر الزوجات تحديدا.

ونظرا لأهمية الصحة النفسية للزوجة كأم وموظفة في مجال التعليم، حيث يتأثّر أدائها وينعكس سلبا على المتعلمين جاءت الحاجه لهذه الدراسة. كما ستوفر الدراسة أداتين من إعداد الباحث لصراع الأزواج، والوحدة النفسية يلائمان البيئة العربية (السعودية) بشكل خاص يمكن الإفادة منهما في إجراء دراسات مستقبلية.

حدود الدراسة:

* تتحدد الدراسة بمستوى صراع الأزواج لدى عضوات هيئة التدريس المتزوجات وممن لديهن أطفال في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.
* تتحدد الدراسة بمستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى عضوات هيئة التدريس المتزوجات وممن لديهن أطفال في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.
* تتحدد الدراسة بمدى صدق وثبات الأدوات المستخدمة، ومدى درجة إفصاح عضوات هيئة التدريس المتزوجات ولديهن أطفال في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز عن مستوى صراع الأزواج والشعور بالوحدة النفسية لديهن.

تحديد مصطلحات الدراسة:

- **صراع الأزواج:** هو الصراع الذي ينشأ بين الزوجين انطلاقا من رغبة أحدهما في إحداث تغيير في قواعد ومعايير العلاقة الزوجية بعد أن تعوّد على العيش في ظل قواعد وأنماط للعلاقة يفضلها وتناسبه من وجهة نظره في فترة سابقة. فالصراع يشتد عندما يناضل أحد الزوجين في تحقيق القواعد المرغوبة لديه وتحكم العلاقة الزوجية (الخشاب، 1993). ويعرفه الباحث بأنه اختلاف في وجهات النظر وممارسة الأدوار الأسرية، واختلاف في تحديد ميزانية الأسرة، وتفاوت ثقافي وفكري وارتفاع في سقف التوقعات من أحد الزوجين قبل الزواج، بالإضافة إلى خلل في الإشباع الجنسي يؤدي إلى الشك بين الأزواج. ويرتبط الصراع عادة بعوامل الشخصية، وتوقعات الدور، وعدم التوافق الجنسي والمتغيرات الثقافية، والعوامل الاقتصادية، وعمل المرأة، والأطفال. ويعرّف إجرائيا بدرجة المفحوصات على مقياس صراع الأزواج الخاص بالدراسة.
- **الوحدة النفسية:** هي حالة نفسية تنشأ من إحساس الفرد بأنه ليس على قرب نفسي من الآخرين وهذه الحالة تنتج عن افتقار الفرد لأن يكون طرفا في علاقة محددة أو مجموعة من العلاقات، ويترتب عليها الكثير من الضجر والضيق والعزلة وتوقع الفشل وعدم القدرة على التوافق وقلة العلاقات الاجتماعية (قشقوش، 1988؛ الربيعة، 1997). ويعرّفها الباحث بأنها حالة نفسية سلبية يشعر معها الفرد بالأسى والألم وفقدان معنى الحياة تؤدي به إلى الرغبة في العزلة وعدم المشاركة مع الآخرين وتسيطر عليه أفكار سوداوية نحو الحياة والأفراد تجعله يفكر بطريقة سلبية في التعاطي مع المحيط ويفقد الأمل في التقدم والنجاح وربما تصل به إلى الإدمان على الكحول والمخدرات ويصبح عدوانيا

وانهزاميا في التعامل مع الأسرة والعمل والمجتمع. ويعّرف إجرائيا بدرجة المفحوصات على مقياس الوحدة النفسية الخاص بالدراسة.

- **عضوات هيئة التدريس:** هنّ أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من جنسيات مختلفة تشمل الجنسية المصرية، والسودانية، والأردنية، والسعودية. وقد اقتصر البحث على المتزوجات ومن لديهن أطفال.

الإطار النظري والدراسات السابقة

وفقا للنظرية البنائية فصراع الأزواج هو حدوث تمزق في النسق الاجتماعي، قد يكون شعوريا محكوما بالعواطف والأمزجة والحقد والكراهية والخيانة ويحدث نتائج سلبية تؤدي إلى العنف(الخواجة، 2002). في حين أن التوافق الزواجي، والمشاركة المتبادلة في الأعمال والأنشطة يحد من وجود الصراع (الخولي، 1983). فالصراع جزء من كفاح الأسرة لبقائها وهو إيجابي عندما ينتهي بحلول ترضي الطرفين، ويضفي حيوية متجددة فالمجادلات والمناقشات في مجال العائلة تؤدي إلى تفاهم وتكيّف أفضل(الخشاب، 1993؛ عمر، 1994).

وترى نظرية الصراع Conflict theory أن الحياة تضارب في المصالح، فخلافات الأزواج تعود إلى توزيع موارد الأسرة، وعبء العمل وممارسة السلطة، وقد كشفت النظرية عن كيفية استثمار أفراد الأسرة قوتهم وإمكاناتهم وتسخيرها لتحقيق أهدافهم، واعتبرت الصراع شكلا من ممارسة القوة ضد الآخرين؛ لذا حاولت معرفة مصدر قوة الفرد في الأسرة واستغلاله في التأثير على اتخاذ القرار.

وتشير نظرية التفاعل الرمزي إلى أهمية دراسة الأسرة كما هي في الحياة اليومية لا كنموذج يحدد ما يجب أن تكون عليه. فالأسر لا تتشابه لحد التطابق فلكل أسرة خصوصياتها التي تميزها عن باقي الأسر وتحدد الأدوار المختلفة للزوج والزوجة؛ لكن الأفراد عادة لا يؤدون ما هو متوقع منهم، فالفرد يحاول فهم الدور أولا ومن ثم يدخل بعض التعديلات وفقا للرموز التي اكتسبها في مرحلة الطفولة وللظروف المحيطة؛ لذا نجد علاقة الزوجين تختلف عن باقي الأزواج. (الخطيب، 2002؛ بيومي، 2003)

يشير الأدب النظري إلى أن عوامل الشخصية تؤثّر في الصراع سلبا وإيجابا فقد تحقق التوافق في حال النضج الانفعالي والقدرة على التعامل مع ضغوط الحياة، وقد تسبب التوتر والقلق وعدم التكيّف مع متطلبات الحياة الجديدة وتهدد العلاقة. وتلعب توقعات الدور عاملا مهما فكل طرف يتوقع دورا يفضله من الشريك فالزوجة تتوقع المشاركة في الأعمال المنزلية بمتعة وسعادة، وقد تقبل في البداية أن ينفرد الزوج بالسلطة واتخاذ القرار لكنها ومع مرور الوقت ترفض الواقع، وقد تعجز عن التوفيق بين دورها كزوجة وأم ودورها المهني ويبدأ الصراع (مؤمن، 2004). كما أن عدم التوافق الجنسي والاختلاف في الثقافة والتعليم والسن والدخل والمستوى الاجتماعي ووجود علاقات

في الماضي والحاضر. بالإضافة إلى العوامل الاقتصادية، ووجود الأطفال وعددهم أو عدم وجودهم وعمل الزوجة يوّلد الصراع ويهدد العلاقة. (الخطيب، 2002؛ بيومي، 2003)

أشار كفافي(1999) إلى نمطين من العلاقات الزوجية هما: الانقسام الزواجي: ويعني عدم قدرة الزوجين على الوفاء بحاجات الآخر، ويحاول فيه كل طرف أن يقهر الآخر ويخضعه لتوقعاته الشخصية، فيقابل بالرفض وتبدأ الاتهامات فينقطع التواصل وتتسم العلاقة بالمنافسة. وبالمقابل هناك نمط الانحراف الزواجي: وفيه يعيش الزوجان حالة من الانسجام النسبي ويظهر كل شريك بأنه يلبي الحاجات الانفعالية للآخر وأن الخلاف غير موجود، وفي الحقيقة يكون أحد الزوجين مضطربا ويتقبل هذا الاضطراب كواقع عادي من جانب الطرف الآخر المسيطر والمتسلط.

ويشير Brown, J. & Brown, C. (2002) إلى ثلاثة أنماط من الزيجات المستقرة وهي: تجنب الصراع وفيه يتجنب الزوجان النقاش الذي يؤدي إلى طريق مسدود، ونمط الزواج القلق فرغم وجود القلق وعدم الاهتمام بحل الصراع إلا أن الأزواج قادرين على الاستمرار، وأخيرا نمط الزواج الصادق وفيه يتفاوض الزوجان ويستمع كل منهما للآخر مما يقلل الصراع. ولعل من أهم ما يجعل الزواج مستقرا التواصل الهادف، والفهم السليم للشريك، والابتعاد عن إصدار الأحكام، وقبول المسؤولية والتضحية في سبيل الحفاظ على الأسرة. (الكرمي، 2000)

وقد أجريت دراسات بحثت في العوامل المختلفة لصراع الأزواج منها دراسة Ard & Ben (1977) الطولية وشملت 161 من الأزواج الذين مضى على ارتباطهم 20 سنة، وكانت البيانات تتمحور حول تصورات وتجارب الأزواج في علاقاتهم الجنسية. وقد أشارت النتائج إلى أن الأزواج توقعوا أدوارا ايجابية للجنس من بداية الزواج، وأن الخلافات الجنسية لها تأثير سلبي على العلاقة الزوجية.

أمّا Robinson & Blanton (1993) التي شملت 15 زوج مضى على زواجهم 30 سنة. أشارت النتائج إلى أنّ الألفة والاتصال الفعال، والانسجام والتوجهات الدينية المشتركة، والحب والتفاهم والصبر والالتزام والأمل والهوية الشخصية والمسؤولية المشتركة لها تأثير إيجابي على العلاقة الزوجية.

وفي دراسة Houck & Daniel (1994) التي قارنت بين وجهات نظر الأزواج نحو التواصل الزواجي وطبيعته والعوائق التي تحول دونه. وشملت 519 من الأزواج معدل سنوات زواجهم 11 سنة، ولدى 69% منهم أطفال. أشارت النتائج إلى اختلاف وجهات النظر حول الاتصال الزواجي وبدت وجهة نظر الأزواج أكثر إيجابية من الزوجات، وأن الأزواج الأعلى تعليما قادرون على التواصل بشكل أفضل من غيرهم.

وفي دراسة الصمادي (2000). التي شملت 200 حالة من المطلقات في الأردن. أظهرت النتائج أن انخفاض دخل الأسرة والسكن المشترك مع أهل الزوج، وتدخلات الأهل وسوء التفاهم وعدم الانسجام من الأسباب الرئيسة لحدوث الشقاق والنزاع والوصول إلى الطلاق.

وأجرى الطاهات (2002) دراسة على 320 زوجة عاملات في مهن مختلفة. أشارت النتائج إلى مستوى متوسط من التوافق الزواجي لديهن، وعدم وجود فروق في مستوى التوافق الزواجي تعزى لمتغير مستوى الدخل.

أمّا دراسة Robila & Krishnakumar (2005) التي شملت 239 من الأمهات في رومانيا، أشارت النتائج إلى ارتباط الضغط المادي، وقلة الدعم الاجتماعي المقدّم للأسرة بالصراع طرديا، وزيادة الشعور بالاكتئاب والضيق النفسي لدى الأمهات.

وعلى النقيض من الأنماط الزواجية التوافقية وفي حال وجود أنماط غير توافقية تنشأ لدى الزوجة مشاعر سلبية منها الشعور بالوحدة النفسية والفقر في العلاقات البينشخصية حيث أشار Stokes & Levin إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية بكم وكيفية العلاقات مع الآخرين، فكلما نقص عدد الأصدقاء يشعر الفرد بالوحدة النفسية، ويصبح أكثر عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية(حسين والزياني، 1994). تعد الوحدة النفسية خبرة يعيشها الفرد لإحساسه بأنه وحيد ولديه نقص في العلاقات الاجتماعية، وتعرف بأنها الشعور بالعجز في المحافظة على استمرار التفاعل الاجتماعي وينشأ عنه العزلة الاجتماعية والانفعالية(جعفر، **2007**). كما تم توضيحها بأنها إحساس الفرد بالحزن والألم، وعدم التقبّل والإحساس بالحرمان من الاتصال بالآخرين. وقد يعود ذلك إلى أسباب متعددة تعود للشخص نفسه، وأخرى للبيئة الاجتماعية المحيطة. وللوحدة النفسية أشكالا أوردها Yong منها: الوحدة النفسية العابرة وهي الشعور بالوحدة النفسية لفترة زمنية قصيرة، والوحدة النفسية المؤقتة: وتصيب الأفراد الذين لديهم رضا عن ماضي حياتهم وعلاقاتهم الاجتماعية، ويشعرون بالوحدة نتيجة للظروف المستجدة، والوحدة النفسية المزمنة: وهي عدم القدرة على تطوير الرضا عن شبكة العلاقات الاجتماعية وقد تستمر لعدة سنوات(السيد، 2005).

وقد أشارت نظرية التحليل النفسي إلى أن الشعور بالوحدة النفسية تعود لخبرات الطفولة المبكرة(عبدالوهاب، 2002). وأشارت النظرية الظاهرية إلى الاختلاف بين حقيقة الذات للفرد والذات الواضحة للآخرين، وركزّت على خبرات الحاضر في الشعور بالوحدة النفسية(شيبي، 2006). وأشار أصحاب التفسير الاجتماعي إلى ضعف علاقات الفرد بالأسرة والمجتمع. أمّا النظرية التفاعلية فأشارت إلى تفاعلات الفرد الاجتماعية غير الكاملة مع أرجحية للعوامل الموقفية. في حين يرى أصحاب النظرية المعرفية أن الوحدة النفسية تنشأ عندما يشعر الفرد بالتناقض بين العلاقات القائمة والعلاقات المأمولة. وترى نظرية السمات أنّ السمات الشخصية تلعب دوراً هاماً في الشعور بالوحدة النفسية واستمراريتها، فهناك أفراداً مستهدفون أكثر من غيرهم بسبب سماتهم الشخصية. (خضر والشناوي، 1988)

ندرك مما سبق أن العلاقة التوافقية بين الزوجين تؤدي إلى الانسجام والاستقرار النفسي والحفاظ على الأسرة، وعدم التوافق ينمّي الخلافات والاضطرابات والشعور بالوحدة النفسية.

وقد بحثت دراسات عربية وأجنبية في الموضوع فقد أجرى عطا (1993) دراسة على طلاب الجامعة في الرياض بلغ عددهم 136 طالبا. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين الشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات والاكتئاب.

وأجرت Brady (1996) دراسة على عينة من المراهقات في ولاية نيوجيرسي بلغت 150 مراهقة. وقد اشارت النتائج إلى أن التعلّق الآمن المستقر يرتبط بانخفاض مستوى الشعور بالوحدة النفسية، وأن ارتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية يرتبط باضطراب العلاقات الأسرية.

وفي دراسة مبروك (2002) التي أجريت على عينة بلغت 60 من المسنين في القاهرة. وقد استخدمت الباحثة مقياس راسيل وزملاؤه للوحدة النفسية، ومقياس تقييم الذات للمسنين من إعداد الباحثة. أشارت إلى وجود علاقة سالبة بين الوحدة النفسية والاكتئاب وبين تقييم الذات، وأن هناك دور لتقييم الذات في خفض الوحدة النفسية والاكتئاب.

وفي دراسة Cheng & Furnham (2002) أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سلبي بين الثقة بالنفس –الأداء المدرسي – الصداقة المدرسية – الانبساط والوحدة النفسية، وارتبطت العصابية إيجابياً مع الوحدة. كما وجدت النتائج أن الانبساط والعصابية كانتا أفضل متنبئين بالوحدة النفسية.

وأشارت دراسة شيبي (2005) التي شملت 400 طالبة من جامعة أم القرى إلى وجود ارتباط سالب بين الشعور بالوحدة النفسية وسمات الشخصية التي تتميز بالإحساس بالثقة، والاستقلال والمبادأة والإنجاز والهوية والألفة.

وبعد استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أهمية الألفة والاتصال الفعال، والانسجام والتوجهات الدينية المشتركة. بالإضافة إلى الحب والتفاهم والصبر والالتزام والأمل والهوية الشخصية والمسؤولية المشتركة، والمستوى التعليمي في نجاح العلاقة الزوجية. كما وأشارت إلى أن انخفاض دخل الأسرة والسكن المشترك مع أهل الزوج، وتدخلات الأهل وسوء التفاهم وعدم الانسجام من الأسباب الرئيسة لحدوث الشقاق والنزاع والوصول إلى الطلاق، بالإضافة إلى أثر مدة الزواج ووجود الأطفال على العلاقة الزوجية، وإلى إصابة الزوجة بالاكتئاب والاضطرابات الانفعالية، وتعاطي المواد المخدرة.

إجراءات الدراسة الميدانية

تتناول الطريقة والإجراءات وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، والأداتين اللتين تم استخدامهما ودلالات صدقهما وثباتهما والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن صراع الأزواج وعلاقته بالوحدة النفسية لدى عضوات هيئة التدريس المتزوجات في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وذلك لمناسبته طبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من (733) من (عضوات هيئة التدريس المتزوجات) في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. وتألفت عينة الدراسة من 110 من (عضوات هيئة التدريس المتزوجات) في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من الجنسية المصرية والسودانية والأردنية والسعودية، وقد اقتصرت العينة على المتزوجات ولديهنّ أطفال، وممن أجبن على أداتي الدراسة وأعدنها.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

اشتملت الدراسة على أداتين؛ هما:

1. أداة صراع الأزواج.
2. أداة الوحدة النفسية.

بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة الخاصة بالأداتين، والإفادة من المقاييس السابقة ذات العلاقة بصراع الأزواج ومنها: مقياس التوافق الزواجي (مخادمة، 2002)، ومقياس الرضا الزواجي (أبو حجلة، 2004)، ومقياس (بيومي، 2003) للمناخ الأسري. والمقاييس ذات العلاقة بالوحدة النفسية كمقياس الوحدة النفسية (قشقوش، 1988) المعرّب على البيئة العربية المعتمد أصلا على مقياس راسيل وآخرون. فقد تم إعداد فقرات مقياس صراع الأزواج وتكوّن من (51) فقرة، ومقياس الوحدة النفسية وتكوّن من (29) فقرة بشكلهما الأولي وبعد عرضهما على المحكمين والأخذ بملاحظاتهم من دمج وحذف لبعض الفقرات استقر مقياس صراع الأزواج على (40) فقرة، ومقياس الوحدة النفسية على (20) فقرة.

دلالات صدق وثبات الأداتين:

صدق المحتوى: قام الباحث بعرض المقياسين على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، وعلم الاجتماع واللغة العربية؛ للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم في مضمون الفقرات وانتمائها للمقياسين وسلامة صياغتهما وبعد الأخذ بالتعديلات والملاحظات تم حذف (11) فقرة من مقياس صراع الأزواج واستقر المقياس على(40) فقرة، وحذف (9) فقرات من مقياس الوحدة النفسية واستقر المقياس على(20) فقرة.

صدق البناء: تم تطبيق أداتي البحث على عينة استطلاعية مؤلفة من 30 مفحوصة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة الفقرات التي تمثّل صراع الأزواج بأداة صراع الأزواج؛ حيث تراوحت قيمها من 0.39 وحتى 0.74. والفقرات التي تمثّل الوحدة النفسية بأداة الوحدة النفسية؛ وتراوحت قيمها من 0.42 وحتى 0.75.

يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ معامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة كل فقرة من فقرات أداتي الدراسة بالأداة التي تتبع لها لم يقل عن معيار 0.20؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات أداتي الدراسة. (عودة، 2010)

ثبات الاتساق الداخلي: لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) Cronbach's Alpha بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية؛ حيث بلغت قيمته 0.94 لأداة صراع الأزواج وبلغت قيمته0.91 لأداة الوحدة النفسية.

ثبات الإعادة: لأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداتي الدراسة؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين الأول والثاني؛ حيث بلغت قيمته 0.83. لأداة صراع الأزواج وبلغت قيمته 0.85 لأداة الوحدة النفسية.

معيار التصنيف: تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج المطلق؛ بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة بصراع الأزواج، والأوساط الحسابية الخاصة بالوحدة النفسية وذلك على النحو الآتي كما في الجدول(1):

جدول (1) النموذج الإحصائي ذي التدريج المطلق الخاص بإطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية

مستويات صراع الأزواج والوحدة النفسية	فئة الأوساط الحسابية
مرتفع	أكثر من 3.67
متوسط	3.66-2.34
منخفض	أقل من 2.34

إجراءات التطبيق:

قام الباحث بالإجراءات التنفيذية التالية:

1. جمع الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة.
2. إعداد أدوات الدراسة بصورتها النهائية.
3. تحديد مجتمع الدراسة وعينة الدراسة في العام الدراسي 2016-2017م.
4. تفريغ إجابات عينة الدراسة ومعالجتها إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي(**SPSS**).
5. استخراج نتائج الدّراسة وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها.

الأساليب الإحصائية:

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**)، وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الأوّل والثاني؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لصراع الأزواج، والوحدة النفسية لدى المفحوصات، وترتيب الفقرات التابعة لهما تنازليًا وفقًا لأوساطهما الحسابية. وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ فقد تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون لعلاقة صراع الأزواج بالوحدة النفسية لدى المفحوصات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة للكشف عن صراع الأزواج والوحدة النفسية والعلاقة الارتباطية بينمهـا لـدى المفحوصات، وذلك عن طريق الإجابة عن كلٍّ من أسئلة الدراسة الآتية:

السؤال الأول: "ما مستوى صراع الأزواج لدى عضوات هيئة التدريس المتزوجات في جامعة الأميـر سطام ابن عبد العزيز؟".

للإجابة؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافـات المعياريـة لصـراع الأزواج لـدى المفحوصات والفقرات التي تتبع له، مع مراعاة ترتيب الفقرات لديهن تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسـابية وذلك كما في الجدول(2).

جدول (2) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لصراع الأزواج لدى عضوات هيئة التدريس المتزوجات في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز والفقرات التي تتبع له، مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	الرقم	صراع الأزواج وفقراته	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى صراع الأزواج
1	31	أشعر بكراهية متبادلة بيني وبين زوجي	3.03	1.63	متوسط
2	28	لا أشعر بأنه الزوج المناسب	2.88	1.77	متوسط
3	39	أشعر بالندم على موافقتي للزواج به	2.81	1.58	متوسط
4	1	لا أشعر بالأمان مع زوجي	2.68	1.50	متوسط
5	27	أتمنى لو لم يكن بيننا أطفال	2.67	1.76	متوسط
6	18	أختلف مع زوجي في معظم أمور الحياة اليومية للأسرة	2.66	1.32	متوسط
7	38	لم أتفق مع زوجي في رأي يضمن استمرار الزواج	2.60	1.18	متوسط
8	26	وجودي وغيابي سواء بنظر زوجي	2.55	1.35	متوسط
9	22	يهددني زوجي بالانفصال	2.52	1.58	متوسط
10	23	أشعر بالسعادة عندما يكون زوجي خارج البيت	2.51	1.54	متوسط
11	36	يسأل كثيرا عندما أجري اتصالا هاتفيا	2.49	1.57	متوسط
12	16	يشكك زوجي بعدم صحة أي سلوك أقوم به	2.46	1.19	متوسط
13	10	يغادر زوجي المكان عندما يأتيه اتصال	2.43	1.57	متوسط
14	6	يمضي زوجي وقت طويل خارج المنزل	2.40	1.44	متوسط
15	19	نتناقش بصوت مرتفع ولا يسمع منا الآخر	2.39	1.21	متوسط
16	37	أبتعد عن النقاش مع زوجي هروبا من حدوث مشكلة	2.36	1.43	متوسط
17	13	أتشاجر مع زوجي بخصوص اختيار أغراض البيت	2.36	1.54	متوسط
18	8	يفرض زوجي رأيه بخصوص اختيار ملابسي	2.29	1.61	منخفض
19	7	أقوم بتنفيذ أشياء كثيرة غير مقتنعة بها	2.25	1.63	منخفض
20	25	أشعر بوجود فارق كبير في الثقافة والتعليم	2.24	1.43	منخفض
21	32	يبدي زوجي إعجابه بنساء أخريات على مسمعي	2.21	1.44	منخفض
22	9	يقارن زوجي بيني وبين نساء أخريات	2.19	0.74	منخفض
23	29	يقلل زوجي من نجاحي في العمل	2.19	1.61	منخفض
24	21	يهددني زوجي بالحرمان من الأبناء في حال انفصلنا	2.18	1.55	منخفض
25	5	أختلف مع زوجي حول تربية الأبناء	2.13	1.32	منخفض

الرتبة	الر قم	صراع الأزواج وفقراته	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى صراع الأزواج
26	12	أجد اللوم عندما يتعرض أحد الأبناء للأذى	2.05	1.14	منخفض
27	17	يؤنبني زوجي عندما يخفق أحد الأبناء في البحث	2.01	1.30	منخفض
28	30	لا أجد المساعدة من زوجي في تربية الأبناء	2.00	1.13	منخفض
29	35	يتدخل زوجي في علاقاتي الشخصية مع الأهل والجيران	1.99	1.39	منخفض
30	24	يسمح زوجي لأهله التدخل في شؤوننا الخاصة	1.89	1.03	منخفض
31	14	لا أشعر بالرغبة في زيارة أهل زوجي	1.88	1.24	منخفض
32	3	تحدث مشكلة بعد كل زيارة لأهل زوجي	1.85	1.33	منخفض
33	40	يذهب كل واحد منّا منفردا لزيارة أهله	1.84	1.30	منخفض
34	34	يشتد الصراع كلما شارك أحدنا بمناسبة خاصة بأهله	1.82	1.27	منخفض
35	11	ينتقد زوجي أهلي ويقلل من شأنهم	1.79	1.10	منخفض
36	2	نختلف حول الميزانية الشهرية للأسرة	1.73	0.82	منخفض
37	33	يذهب معظم دخل الأسرة على المصروفات الشخصية لزوجي	1.68	1.08	منخفض
38	15	يحملني زوجي مسؤولية ديون الأسرة	1.65	1.32	منخفض
39	4	يحاول زوجي الاستحواذ على راتبي	1.43	0.88	منخفض
40	20	زوجي كريم مع أهله وبخيل مع أهلي	1.36	0.90	منخفض
		الكلي للمقياس	2.21	0.73	منخفض

يلاحظ من جدول(2) أنَّ مستوى صراع الأزواج على الأداة الكلية لدى عضوات هيئة الدريس في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز قد كان منخفضًا، حيث صُنِّفت الفقرات التابعة له ضمن مستويين وفقًا لمعيار تصنيف الأوساط الحسابية الخاصة بها؛ هما: متوسط للفقرات ذوات الرتب من 1 وحتى 17، ومنخفض للفقرات ذوات الرتب من 18 وحتى 40.

ربما يعود مستوى صراع الأزواج المنخفض إلى المستوى العلمي المرتفع للمفحوصات حيث أنهنّ من ذوي الشهادات والوظائف التعليمية العليا مما يسعفهنّ في تخطي الصراعات الزوجية التي تحصل بين معظم الأزواج، ويساعدهنّ في التوافق الزواجي واستمرار الحياة الزوجية. كما أنّ المفحوصات وبنسبة كبيرة هنّ من المتعاقدات من خارج المملكة مما يجعلهنّ أكثر توافقا وقدرة على حل الصراعات الزوجية حيث يمثّل الزوج لهنّ الأمان كمتغربات في ظل غياب الأهل؛ فليس لديهنّ مصدرا آخر يعتمدن عليه غير الزوج، ناهيك عن أنّ هذه الفئة من المفحوصات هنّ عاملات ومصدر أساسي لدخل الأسرة يصعب على الزوج خسارته. هذا بالإضافة إلى التكافؤ في المؤهل العلمي بين الأزواج، والتشابه الثقافي حيث أنّ المفحوصات غالبا هنّ متزوجات من أزواج يحملون نفس الجنسية.

وقد تعود هذه النتيجة إلى الألفة والاتصال الفعال، والانسجام والتوجهات الدينية المشتركة. بالإضافة إلى الحب والتفاهم والصبر والالتزام والأمل والهوية الشخصية والمسؤولية المشتركة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Robinson & Blanton, 1993) ، ومع دراسة (Houck & Daniel, 1994) التي أشارت إلى أهمية معدّل سنوات الزواج ووجود الأطفال والتعليم العالي حيث أنّ المفحوصات وبحكم السنّ يعتقد أنّه مضى فترة ليست بالقصيرة على زواجهن مع احتمالية كبيرة لوجود أطفال في حياتهنّ.

ومع دراسة الصمادي (2002) التي أشارت إلى أهمية دخل الأسرة والسكن المستقل بعيدا عن تدخلات الأهل.

السؤال الثاني: "ما مستوى الوحدة النفسية لدى عضوات هيئة التدريس المتزوجات في جامعة الأمير سطام ابن عبد العزيز؟"

للإجابة عنه؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للوحدة النفسية لدى المفحوصات والفقرات التي تتبع لها، مع مراعاة ترتيب الفقرات لديهن تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في جدول (3).

جدول (3) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للوحدة النفسية لدى عضوات هيئة التدريس المتزوجات في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز والفقرات التي تتبع لها، مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	الرقم	الوحدة النفسية وفقراتها	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الوحدة النفسية
1	15	أشعر بأنني وحيدة	3.49	1.51	متوسط
2	5	أشعر بأنني منعزلة عمن حولي	3.21	1.45	متوسط
3	14	يصعب عليَّ تكوين صداقات دائمة	3.02	1.35	متوسط
4	2	أشعر بأنني مخلوق تعيس ومنسحب	2.98	1.44	متوسط
5	6	أشعر بأنني منبوذ والجميع يتجنبني	2.97	1.51	متوسط
6	9	أشعر أن حياتي غير ممتعة وغير مفيدة	2.94	1.78	متوسط
7	19	أشعر بأنه ليس لدي أي علاقة وثيقة بأحد	2.92	1.68	متوسط
8	20	أجد صعوبة في الاندماج وفهم من حولي	2.82	1.72	متوسط
9	16	أشعر بأنني بحاجة للحب ولم أجده حتى الآن	2.82	1.06	متوسط
10	8	لا أشعر بوجود شخص يمكنني أن أميل إليه	2.81	1.41	متوسط
11	17	لا يوجد شخص أثق به لأحدثه عن مشكلاتي الخاصة	2.72	1.79	متوسط
12	3	لا يوجد من أتفق معه ويشاركني آرائي وأفكاري	2.70	1.82	متوسط
13	4	أشعر أن العلاقات الاجتماعية سطحية ومجرد مصلحة	2.65	1.30	متوسط
14	12	أعتقد أن اختيار الصديق صعب جدا	2.57	1.35	متوسط
15	18	أستغرق كثيرا في أحلام اليقظة	2.57	1.46	متوسط
16	11	أشعر بأنني غير قادر على الانتماء لعائلة أو جماعة	2.35	1.20	متوسط
17	10	أنتظر مبادرة الآخرين في التواصل معي	2.28	1.52	منخفض
18	7	ليس لدي تأثير واضح على الآخرين	2.25	1.73	منخفض
19	13	غير قادر على استثمار وقت فراغي بعمل مفيد	2.20	1.54	منخفض
20	1	أشعر بالملل والكسل حتى في أيام العطلات	1.91	1.16	منخفض
		الكلي للمقياس	2.71	0.93	متوسط

يلاحظ من جدول(3) أنَّ مستوى الوحدة النفسية على الأداة الكلية لدى عضوات هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز قد كان متوسطًا، حيث صُنِّفت الفقرات التابعة لها ضمن مستويين وفقًا لمعيار تصنيف الأوساط الحسابية الخاصة بها؛ هما: متوسط للفقرات ذوات الرتب من (1 وحتى 16)، ومنخفض للفقرات ذوات الرتب من 17 وحتى 20. تفسّر هذه النتيجة للمستوى

المتوسط للشعور بالوحدة النفسية لدى المفحوصات بوجود مستويات منخفضة وطبيعية من الصراعات الزوجية لديهنّ، وبامتلاك المفحوصات لاستراتيجيات جيدة في التوافق مع الحياة الزوجية والسيطرة على معيقات الحياة اليومية؛ ويعود ذلك إلى أثر المستوى التعليمي والثقافي المرتفع لديهن، بالإضافة ربما إلى التكافؤ مع الأزواج والمستوى الاقتصادي الجيد، وتقدير الذات والإحساس بالمسؤولية المشتركة والثقة بالنفس، وطول فترة الزواج ووجود أطفال. هذا بالإضافة أيضا إلى سهولة الحصول على متطلبات الحياة وتوفرها في المملكة العربية السعودية في ظل وجود دخل جيد للأسر وخاصة العاملين في مجال التعليم الجامعي، ووجود زميلات من نفس المستوى التعليمي والوظيفي في حياتهن مما يسّهل تكوين علاقات اجتماعية جيدة تسهم في تبادل الخبرات الأسرية وتلقي الدعم والمساندة بما يضمن عدم الوصول للوحدة النفسية في حال وجود خلافات أسرية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات، عطا(1993)؛ ودراسة(Brady,1996)؛ ودراسة مبروك(2002)؛ ودراسة (Cheng & Frnham, 2002)؛ ودراسة شيبي(2005) التي أشارت إلى أثر المستوى التعليمي والاقتصادي، وتقدير الذات والثقة بالنفس، ووجود صداقات في الحياة في خفض الشعور بالوحدة النفسية؛ فالمفحوصات يمتلكن كل هذه المقومات.

السؤال الثالث: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين صـــراع الأزواج والوحدة النفسية لدى عضوات هيئة التدريس المتزوجات في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟"

للإجابة عنه؛ فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون لعلاقة صراع الأزواج بالوحدة النفسية لدى المفحوصات؛ حيث بلغت قيمته 0.63 وهي علاقة طردية بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 مُصنَّفةً على أنها متوسطة القوة وفقاً لمعيار. (Hinkle, Wiersma, Jurs, 1988)

جاءت هذه النتيجة منطقية لدى المفحوصات حيث أن مستوى صراع الأزواج في حدّه الطبيعي لديهنّ؛ لذا فمستوى الشعور بالوحدة النفسية جاء متوسطا كذلك مرتبطا طرديا بمستوى الصراع، حيث أنّ الأدب النظري أشار إلى ارتباط طردي بين صراع الأزواج والوحدة النفسية.

خاتمة:

خلاصة لما تقدم يرى الباحث أن صراع الأزواج له بالغ الأثر على الزوجة بشكل عام بغض النظر عن المستوى الاقتصادي، والتعليمي لديها، وقد يوصل الزوجة لمستويات مرتفعة من الشعور بالوحدة النفسية، وفقدان الثقة بالنفس، وفقدان متعة الحياة، والوصول إلى اليأس والتشاؤم وعدم القدرة على الإنجاز، خاصة في ظل تدخلات الأهل، والسكن المشترك معهم، ووجود فوارق في المستوى التعليمي والاقتصادي بين الزوجين، إلا أن الزوجات الأعلى تعليما وثقافة ومهنية، والأكثر خبرة في الحياة الزوجية، ووجود الأطفال يساعد الزوجة في التوافق مع حالات الصراع، وامتلاك أدوات حل المشكلات؛ لذا جاءت مستويات الصراع بين الأزواج منخفضة، ومستويات الشعور بالوحدة النفسية متوسطة لدى عضوات هيئة التدريس المتزوجات، وجاءت العلاقة بينهما بدرجة متوسطة.

مقترحات الدراسة:

- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في الأسباب المؤدية للشعور بالوحدة النفسية وصراع الأزواج في مجتمعاتنا العربية بشكل عام.
- إجراء المزيد من الدراسات وربطها ببعض المتغيرات كوجود أطفال، وطول فترة الزواج والمستوى التعليمي والاقتصادي، والسكن المستقل عن الأهل.
- تنظيم ورش العمل والدورات المختصة في كيفية حل الصراعات الأسرية والتواصل الفعّال.
- تدريب الزوجات على التكيّف مع وجود صراع داخل الأسرة ومحاولة تبني استراتيجيات علاجية إيجابية بدلا من العزلة والتشاؤم والوصول للوحدة النفسية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو حجلة، همسة(2004). *العلاقة بين الرضا عن الزواج والعنف ضد الزوجة في قصبة الكرك*. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة مؤتة.

بنات، سهيلة(2005). *العنف ضد المرأة*. عمان: المعتز للنشر والتوزيع.

بيومي، محمد احمد(2003). *علم الاجتماع العائلي دراسة التغيرات في الأسرة العربية*. إسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

التميمي، تيسير(2010). *تقرير عن أعمال المحاكم الشرعية في فلسطين خلال الربع الثالث من العام*. تقرير منشور عبر شبكة الانترنت. الموقع الالكتروني: WWW.Z60Z.NET

جعفر، فاكهة جعفر محمد(2007). *الخجل وعلاقته بتقدير الذات والوحدة النفسية (دراسة مقارنة على عينتين من طلبة جامعتي دمشق وعدن)*. رسالة دكتوراه غير منشورة. سوريا: جامعة دمشق.

حسن، محمود(1981). *الأسرة ومشكلاتها*. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

حسين، محمد عبد المؤمن والزياني، منى راشد(1994). الشعور بالوحدة لدى الشباب في مرحلة التعليم الجامعي دراسة تحليلية في ضوء الجنس والجنسية ونوع الدراسة. *مجلة علم النفس*. 8(30). 6-25.

الخشاب، سامية مصطفى(1993). *النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة*. القاهرة: دار المعارف.

الخطيب، سلوى(2002). *نظرة في علم الاجتماع المعاصر*. القاهرة: مكتبة الشقري.

خضر، علي والشناوي، محمد(1988). الشعور بالوحدة والعلاقات الاجتماعية المتبادلة. *رسالة الخليج العربي*. 8(25). 199-150.

الخواجة، محمد ياسر(2002). *مدخل إلى علم الاجتماع*. طنطا: دار المصطفى للطباعة والنشر.

الخولي، سناء(1983). *الزواج والعلاقات الأسرية*. إسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الربيعة، فهد عبدالله(1997). الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية. *مجلة علم النفس*. 11(36). 30- 49.

السيد، تفاحة جمال(2005). الشعور بالوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية من الآباء والأقران لدى الأطفال العميان. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*. (58). 125-154.

شيبي، الجوهرة بنت عبدالقادر بن طه(2006). *الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

الصمادي، عدنان(2000). الخصائص الديمغرافية لحالات الشقاق والنزاع بين الزوجين في الأردن. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*. 5(1). 43-72.

الطاهات، لينا(1998). *التوافق الزواجي للنساء العاملات في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك.

طقش، حنان(2002). *مدى فاعلية برنامج إرشادي لإكساب استراتيجيات للتعامل مع العنف الأسري لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. القاهرة: جامعة عين شمس.

عبدالوهاب، أماني عبدالمقصود(2002). *اختبار الشعور بالوحدة النفسية للأطفال*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

عطا، محمود(1993). تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى طلاب الجامعة. *مجلة دارسات نفسية*. 3(3). 269-287.

عمر، معن(1994). *علم المشكلات الاجتماعية*. عمان: دار الشروق.

عودة، أحمد(2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. الأردن: دار الأمل.

غانم، محمد(2002). المساندة الاجتماعية المدركة وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى المسنين والمسنات المقيمين في مؤسسات إيواء وأسر طبيعية. *دراسات عربية في علم النفس*. 1(3). 35-89.

قشقوش، ابراهيم(1988). *مقياس الإحساس بالوحدة النفسية لطلاب الجامعات، كراسة التعليمات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

الكرمي، زهير محمود(2000). *الإنسان والعائلة*. عمان: الشروق للنشر والتوزيع.

كفافي، علاء الدين(1999). *الإرشاد والعلاج النفسي الأسري المنظور النسقي الاتصالي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

مؤمن، داليا(2004). *الأسرة والعلاج الأسري*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

مبروك، عزة(2002). تقييم الذات وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى المسنين. *دراسات عربية في علم النفس*. 1(2). 185-209.

مخادمة، عبدالكريم(2002). *التوافق الزواجي لدى عينة من الرجال المتزوجين في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك.

المراجع الأجنبية:

Ard, JR., & Ben, N.(1977). Sex in lasting marriages: A longitudinal study. *Journal of Sex Research*. 13(4). 274-285.

Brown, J. & Brown, C.(2002). *Marital therapy concepts and skills for effective practice. Australia*: Brooke/ cole.

Cheng, H. Furnhan, A.(2002). personality, peer relation, and Self- confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*. 3(25). 327- 339.

Hinkle, D., Wiersma, W., & Jurs, S.(1988). *Citation of applied statistics for thebehavioral sciences, second edition*. Boston: by Houghton Mifflin Company.

Houck, J., & Daniel, R.(1994). Husbands' and wives' views of the communication in their marriages. *Journal of Humanistic Education & Development*. 33(1). 21-31.

Robila, M., & Krishna Kumar, A.(2005). Effects of economic pressure on marital conflict in Romania. *Journal of Family Psychology*. 19(2). 246-251.

Robinson, L. C., & Blanton, P. W.(1993). Marital strengths in enduring marriages. *Family Relations*. 42(1). 38-45.

Sanders, R., Nicholson, J, & Floyd, J.(1997). *Couples Relationships and Children. In Harford W and Mark man, H (edt) Clinical of Marriage and Couples Intervention, Washington, DC*: American Psychological Association.

Stewart, C. & Senger, I.(2004). Ferndale Delinquency, Family Problems and Parental Interactions. *Social Casework*. 65(7). 428-432.

دلالات صدق وثبات الصورة العربية لمقياس الاحتراق النفسي لدى المدرسين في البيئة الجزائرية

د. مختار بوفرة أ. عبد الوهاب بن موسى

جامعة معسكر – الجزائر

استلم بتاريخ: 02-04-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 15-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

هدفت الدراسة للكشف عن دلالات صدق وثبات مقياس الاحتراق النفسي لدى المدرسين، الذي أعدته كل من (ماسلاش) و(جاكسون) يتكون المقياس من 22 بندا موزعة على ثلاث مجالات رئيسة هي: الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز. تكونت عينة الدراسة من 330 مدرس من الابتدائي، متوسط، ثانوي. تم التحقق من صدق المقياس من خلال: صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي. كما حسبت مؤشرات ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، معادلة (ألفا كرونباخ) وطريقة التجزئة النصفية. توصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع قيم معاملات الصدق والثبات كانت مرتفعة ودالة إحصائيا وتدل على صلاحية المقياس.

الكلمات المفتاحية: دلالات الصدق؛ دلالات الثبات؛ مقياس الاحتراق النفسي.

Validity and Reliability Indices for the Arabic version of Maslach Burnout Inventory for Teachers in the Algerian Environment

Mokhtar BOUFERA Abdelouahab BENMOUSSA

Mascara University- Algeria

Abstract

This study aimed to identify the validity and reliability indices of the psychological burnout scale, which was prepared originally by Maslach and Jackson. The scale consisted of 22 items distributed on 3 different subscales: emotional exhaustion, depersonalization, personal accomplishment. The study sample consisted of 330 teachers from primary, intermediate and secondary schools.To evaluate the validity of scale, several ways were used: the internal consistency and discriminant validity.The reliability of the test was calculated by test-retest ,Cronbach alpha and split – half methods.The results of the study showed that the validity and reliability values were high and significant.

Key words: Validity indices, Reliability indices, psychological burnout scale.

مقدمـــة:

تعد الضغوط النفسية من بين إفرازات النقلة الحضارية التي يشهدها عالمنا، نتيجة الأزمات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والطبيعية، إذ أصبحت تلاحقنا في البيت وخارجه ومكان العمل مسببة عدة أزمات على الفرد والمجتمع والمنظمة وفي شتى القطاعات سواء كانت قطاعات إنتاجية ذات طابع اقتصادي أو قطاعات خدماتية،وإن قطاع التربية والتعليم كغيره من القطاعات الخدماتية الذي أصبح موظفوه أكثر عرضة للضغوط النفسية وبالدرجة الأولى المدرس باعتباره الركيزة الأساسية في العملية التربوية، ونتيجة الظروف ومواقف الصعبة التي يعيشها ويمر بها، وهذا يؤدي به إلى حالة عدم الرضا، والإصابة ببعض الاضطرابات النفسية والمهنية التي تشعره بالتعب النفسي والجسدي، واستنفاذ الجهد وحالة من الإنهاك والاستنزاف النفسي.

وكشفت بعض البحوث والدراسات التي أجريت في الميدان التربوي بإقرار67% من عينة المعلمين على أن المصدر الأساسي للضغوط التي يواجهونها ناتجة ممارستهم لمهنة التدريس، كما سجل معهد الضغط الأمريكي أن حوالي 40-50% من المدرسين الجدد يتركون مهنة التدريس في سنواتهم الأولى نتيجة الضغط، وتشير تقارير الصحة والسلامة بانكلترا أن مهنة التدريس أولى المهن الأكثر ضغطا حيث بلغت نسبة المعاناة من الضغوط 41% لدى المعلمين وهذا مستوى مرتفع إذا ما قرن بالمهن الأخرى، إذ بلغت لدى مهنة التمريض 13%، وبلغت نسبة 29% في المهن الإدارية.

وفي ظل هذه الإحصائيات يتضح مدى كبر حجم ظاهرة الضغوط ومدى المعاناة التي يعيشها المدرس، لذا يتوجب إعطاء أهمية بالغة للحد من الضغوط النفسية أو على الأقل إبقائها في مستواها الطبيعي بإيجاد الحلول والاستراتيجيات المناسبة للتعامل معها، وفي حالة استمرارها وعدم القدرة على السيطرة عليها ستأخذ منحنى خطير بظهور ظاهرة أخرى التي تعتبر كنتيجة حتمية للضغوط ومن المراحل الأخيرة النهائية لها والتي باتت ما يعرف بظاهرة الاحتراق النفسي.

وأصبحت ظاهرة الاحتراق النفسي شبحا يهدد الصحة النفسية للمدرسين إذ كشفت جمعية التربية الوطنية الأمريكية NEA من خلال دراستها إلى أن ثلث المدرسين ظهرت عليهم أعراض الاحتراق النفسي، وأن حوالي20 % إلى 60 % منهم كانوا مصابين بالاحتراق النفسي، وأشارت أيضا البحوث والدراسات الأوروبية على أن 60 % إلى 70% من المعلمين هم تحت الاحتراق المتكرر وما يقرب 30% ظهرت عليهم علامات الاحتراق النفسي.

تتفاوت درجة الشعور بالاحتراق النفسي لدى المدرسين بين مختلف المراحل التعليمية وأساس هذا الاختلاف مميزات وطبيعة وخصائص كل مرحلة وطبيعة العمل وكثرة المسؤوليات المهنية وقلة الوسائل التعليمية واضطراب العلاقات الإنسانية.

الإشكالية:

إن استمرار تعرض المدرس للاحتراق النفسي وعدم قدرته على المواجهة يغير من نظرته إلى مهنة التدريس والرغبة في ترك المهنة، إذ تبين من دراسة Allard(2010) أن 20% إلى 25 % من المعلمين في (الكيبك) بكندا يتركون مهنة التعليم خلال ثلاث سنوات الأولى بسبب ما يتعرضون له من احتراق نفسي، كما توصلت جمعية التربية الوطنية الأمريكية من خلال دراستها أن 41% من المدرسين بنيويورك و17,6% في شيكاغو مصابون بالإرهاق البدني والذهني نتيجة عملهم الذي يؤدونه مما أدى إلى ترك بعضهم لمهنة التدريس. (قصي، 2007، 338) وأشارت دراسة جودار(2006) (في: عابدين، 2011، 454) أن ثمة علاقة بين الرغبة في ترك مهنة التدريس وارتفاع مستوى الاحتراق النفسي، أما العتيبي(2003) توصل إلى أن هناك علاقة ايجابية بين الاحتراق النفسي ببعديه الإنهاك العاطفي وفقدان التعامل الإنساني والرغبة في ترك العمل. (مهلان، 2008، 80)

يتضح من خلال الإحصائيات والدراسات السابقة مدى كبر حجم ظاهرة الاحتراق النفسي على مستوى الاقتصادي والاجتماعي، لذا يتوجب إعطائها أهمية بالغة للحد منها أو على الأقل إبقائها في مستواها الطبيعي بإيجاد الحلول والاستراتيجيات المناسبة للتعامل معها، مما دفع بالباحثين إلى دراسة ظاهرة الاحتراق النفسي والبحث في أسبابها وأعراضها وآثارها باستخدام المقاييس المخصصة لذلك ومن أشهر المقاييس وأكثرها استخداما مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي حيث أن 90% من البحوث والدراسات استخدمت هذا المقياس.

أعد وطور مقياس الاحتراق النفسي من قبل (ماسلاش) و(جاكسون) عام 1981 في مجال الخدمات الإنسانية والاجتماعية، تقيس النسخة الأولى التي أعدت سنة1981 الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة مستوى التكرار والشدة، أما النسخة الثانية لسنة 1986 تخلت الباحثتان عن مستوى الشدة واحتفظتا بمستوى التكرار، ترجم إلى العديد من اللغات كالعربية من قبل داوني وزملاؤه(1989) ومقابلة وسلامة(1990)، والوابلي (1995)، كما استخدم من قبل باحثين في بيئات أجنبية أخرى غير بيئته الأصلية ومنهم Firesen & al(1988)، Kremer & al (2002).

كانت الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي عالية، إذ تراوحت قيمة معامل الصدق لبعد الإجهاد الانفعالي 0,90، وبعد تبلد المشاعر0,79، أما بعد نقص الشعور بالإنجاز بلغ 0,71، ومن خلال هذا لاحظنا أن غالبية الدراسات المحلية تستعمل المقياس ولا تولي عناية لخصائصه السيكومترية.

ومن هنا جاءت الضرورة الملحة لإعادة تحديد الكفاءة السيكومترية للصورة المعربة لمقياس الاحتراق النفسي (لماسلاش) على عينة من المدرسين الجزائريين، وذلك من خلال تحديد مستوى دلالات الصدق والثبات للمقياس، ومن يحاول الباحثان الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما هي مؤشرات صدق مقياس الاحتراق النفسي المعرب المدرسين؟
- ما هي مؤشرات ثبات مقياس الاحتراق النفسي المعرب المدرسين؟

فروض الدراسة:

- يمتلك مقياس الاحتراق النفسي المعرب مؤشرات صدق مقبولة على عينة من المدرسين.
- يمتلك مقياس الاحتراق النفسي المعرب مؤشرات ثبات مقبولة على عينة من المدرسين.

أهداف الدراسة:

- التحقق من الكفاءة السيكومترية للاحتراق النفسي عي عينة من المدرسين.
- هدفت الدراسة إلى التعرف على دلالات صدق مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي المعرب.
- التعرف على دلالات ثبات الصورة العربية لمقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي.

أهمية الدراسة:

- الحاجة لأدوات ذات خصائص سيكومترية عالية تصلح للاستخدام في مجال القياس النفسي على البيئة المحلية.
- ندرة الدراسات السيكومترية التي اهتمت بدراسة الأداة نفسها على عكس الدراسات الكثيرة، التي ربطت الظاهرة بمتغيرات مختلفة واستعملت نفس المقياس المقنن على بيئات أخرى .
- توفير مقياس الاحتراق النفسي محلي لدى المدرسين الذي من شأنه التعرف على مستويات الظاهرة والتدخل للتشخيص والمساعدة والتنبؤ.

الإطار النظري والدراسات السابقة

1- مفهوم الاحتراق النفسي:

يعرفه Frudenberger(1974) بأنه حالة من الإنهاك تحصل نتيجة للأعباء والمتطلبات الزائدة والمستمرة الملقاة على الأفراد على حساب طاقتهم وقوتهم. (Boudoukha, 2009, 12)

بينما تعرف (ماسلاش، 1981) (in : Tsigilis, 2006, 257) الاحتراق النفسي بأنه إحساس الفرد بالإرهاق وعدم قدرته على العمل بفعالية وفقدان الاهتمام بالأشخاص في محيط العمل، ويشمل ثلاث عناصر متميزة: الإرهاق النفسي وتبلد المشاعر وفقدان الإنجاز.

أما (أوداجيري وآخرون، 2008، 226) فقد أكدوا على أنه هو الشعور بالإجهاد العاطفي والسخرية الناشئة من استمرار التعرض للمطالب المفرطة المفروضة على مستويات الطاقة العقلية خلال الاتصال المستمر مع الغير، وينتج عليه النفور من العمل، وفقدان الاهتمام، والتعاطف.

أما السلخي (2013، 1209) فيرى الاحتراق النفسي أنه عبارة عن مجموعة تراكمية من الضغوط النفسية والأعباء التي يتعرض لها الفرد خلال مسيرته المهنية، نتيجة عوامل عدة، ينتج عنها شعوره بالإجهاد الانفعالي، وتدني الانجاز، وتبلد مشاعره تجاه الآخرين مما يترتب عليه تكوين اتجاهات سلبية نحو مهنته.

2- أعراض الاحتراق النفسي:

إن الفحص الدقيق يمكننا من الكشف عن الأعراض المرتبطة بالاحتراق النفسي بسرعة، ومن أهم هذه الأعراض:

2-1 أعراض فسيولوجية: وتتمثل في الإنهاك الجسدي وألام الظهر وفقدان الحماس وقلة النشاط والتوتر العضلي والتغير في عادات الأكل، واضطرابات الجهاز الهضمي، وتسارع ضربات القلب والنوبات القلبية وارتفاع نسبة الكلسترول، وجل هذه التغيرات البيوكيميائية تعرض الفرد للأخطار. (Grebot , 2008,115)

2-2 أعراض عقلية: يتمثل في إنهاك انفعالي وهو الشعور بالإحباط واليأس والاكتئاب، واللامبالاة بالعمل، والغضب دون سبب، وتتضح الحالة بشدة عندما لا يبالي الشخص بأي جانب من جوانب عمله بعد أن كان بالنسبة له كل شيء. (جمعة، 2004، 49)

2-3 **أعراض روحية:** عندما يصل الاحتراق النفسي لمرحلته النهائية فان الأنا تصبح مهددة، وتصبح أعراض الضغط الجسدية منتظمة وتكون الثقة بالنفس متدنية، كما تضيع العلاقات الاجتماعية وتصبح الحاجة إلى الهروب من الواقع، وعندها لا يدرك الموظف سوى خيارات التقاعد وتغيير الوظيفة أو الانتحار في بعض الحالات. (عوض، 2007، 18)

3- مراحل الاحتراق النفسي:

إن الفرد لا يصل إلى الاحتراق النفسي بشكل مفاجئ بل يمر عبر مراحل ثلاث:

3-1 المرحلة الأولى: تعرف بمرحلة الاستثارة أو الشد العصبي الذي يعيشه الفرد في عمله وترتبط بالأعراض التالية: سرعة الانفعال، فترات من ضغط الدم العالي، والنسيان وصعوبة التركيز، وضربات القلب غير العادية. (عسكر، 2003، 126)

3-2 المرحلة الثانية: يعاني فيها الفرد من التوتر والإجهاد اللذين هما رد فعل طبيعي لضغط العمل وتتميز حسب R.Vecchio(1991) بالإنهاك أو الاستنزاف والانفعالي نتيجة التعرض المستمر لضغوط عالية (في: منصوري، 2010، 42)

3-3 المرحلة الثالثة: يختفي الانجاز الشخصي ويتطور الشعور بعدم القدرة على الأداء، والشك بالقدرة الذاتية ويرتبط بذلك مشكلات بدنية ونفسية، وشعور بالتعب، والرغبة في الانعزال وهجرة الأصدقاء. (فريحات، 2010، 1564)

4- مستويات الاحتراق النفسي:

وجد Spaniol(1979) (في: السرطاوي، 1997، 62)بأن الاحتراق النفسي يمكن أن يوصف بمشاعر عدم الرضا الناتجة عن روتين العمل، وحدد له ثلاثة مستويات:

- **البسيط:** ويتضمن مشاعر التعب، القلق والإحباط، والتوتر الذي يدوم لفترة قصيرة.
- **المتوسط:** ويشمل نفس الأعراض السابقة ولكنه يدوم لفترة لا تقل عن أسبوعين.

- **الشديد:** يشمل أعراض جسمية مثل القرحة، وألام الظهر، واضطرابات الأكل والنوم، ونوبات الصداع الشديدة.

5- كيفية تفادي الاحتراق النفسي:

حالة الاحتراق النفسي ليست بالدائمة وبالإمكان تفاديها والوقاية منها، وبصورة عامة يوصي الباحثون بإتباع الخطوات التالية:

- إدراك أو تعرف الفرد على الأعراض التي تشير إلى قرب حدوث الاحتراق النفسي.
- تحديد الأسباب من خلال الحكم الذاتي أو الاختيارات التي توضح الأسباب.
- تحدد الأولويات في التعامل مع الأسباب التي حددت في الخطوة السابقة، فمن الناحية العلمية يصعب التعامل معها دفعة واحدة.
- تطبيق الأساليب أو اتخاذ خطوات علمية لمواجهة الضغوط.
- تقييم الخطوات العلمية التي اتبعها الفرد لمواجهة المشكلة للحكم على مدى فعاليتها واتخاذ بدائل إذا لزم الأمر. (عسكر، 2003، 127)

كما أشار Sorenson(1999) إلى التكتيكات البسيطة التي يمكن أن تساعد في السيطرة على الإجهاد لدى المعلم وذلك بإتباع نظام غذائي متوازن وممارسة الرياضة وكافية النوم ومحاولة التعرف على العمل الزائد وأماكن العمل المقاوم للإجهاد وتخفيف التوتر باستخدام أساليب الغضب ووضع اللوم على الآخرين. (Fisher, 2011, 9)

الدراسات السابقة:

1- **دراسة أبو هلال(2000)** (في: الرحبي، 2011، 55): هدفت هذه الدراسة إلى تقييم البناء العاملي والثبات لمقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي على عينة من المعلمين وتكونت العينة من 357 معلما ومعلمة من الإمارات وعينة ثانية بلغت 261 من فلسطين، وتوصلت النتائج إلى وجود أربعة عوامل لدى عينة معلمي الإمارات وثلاثة عوامل لدى معلمي عينة فلسطين.

2- **دراسة Langballe & al(2006)** (في: الرحبي، 2011، 53): هدفت إلى التحقق الصدق العاملي لمقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي، تم تطبيقه على ثلاث مهن مختلفة منها التعليم، حيث تكونت العينة من 5024، وتوصلت الدراسة عن طريق استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي إلى خصائص سيكومترية جيدة ووجود ثلاث عوامل للمقياس الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز.

3- **دراسة ملال (2010، 120):** هدفت الدراسة إلى تقنين مقياس الاحتراق النفسي ل(ماسلاش) و(جاكسون) في الوسط شبه الطبي في البيئة الجزائرية على عينة قوامها 504 من السلك الشبه الطبي بولاية وهران، وقد توصلت النتائج إلى تمتع المقياس بمستوى عال من الصدق وتراوح صدق محتواه بين 85% و90%، أما الصدق التكويني باستخدام التحليل العاملي الذي استخرج ثلاثة عوامل أساسية تراوحت تشبعاتها من 0.48 إلى 0.85، بينما بلغت قيمة معاملات الاتساق الداخلي للفقرة والبعد بين

0.74 و0.95،أما مؤشرات الثبات تم قياسها عن طريق معامل جوتمان الذي بلغ 0.98، أما معامل ألفا كرونباخ بلغ 0.98 في حين بلغ معامل التجزئة النصفية0.97، وخلصت الدراسة إلى تمتع مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي على خصائص سيكومترية جيدة.

4- دراسة (Sabbah & all, 2012, 644)**:** هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص السيكومترية للنسخة اللبنانية لمقياس (ماسلاش) على عينة قوامها 200 ممرضة بالمستشفيات العامة والخاصة في لبنان، وتوصلت النتائج إلى درجة عالية من صدق وثبات الاتساق الداخلي للأبعاد الثلاثة للمقياس الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، الشعور بالإنجاز الشخصي، كما معامل بلغ ألفا كرونباخ 0.70 .

5- دراسة الرحبي (2011، 4): هدفت إلى إيجاد دلالات صدق وثبات مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي لدى المعلمين في البيئة العمانية على عينة 1053، وأظهرت النتائج بنية رباعية للمقياس حيث انقسم البعد الثالث إلى عامل تبلد المشاعر المرتبط بالطلبة وعامل تبلد المشاعر المرتبط بالمهنة، أما الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ للمقياس الكلي بلغ0.917، بينما بلغ معامل الاستقرار 0.789.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة الخصائص السيكومترية للاحتراق النفسي لدى المدرسين، فإن المنهج الوصفي التحليلي هو الملائم لطبيعة هذه الدراسة.

عينة الدراسة:

شملت الدراسة الحالية 330 مدرس من الأطوار الثالثة: ابتدائي، متوسط، ثانوي ببعض المؤسسات التربوية بولاية معسكر، كما تم اختيار عينة أخرى مكونة من 40 مدرس لغرض استخدامها للتحقق من الثبات بطريقة الإعادة، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة:

جدول (1) توزيع العينة حسب المتغيرات الديمغرافية

الأطوار التعليمية	الخاصية	التكرار	النسبة المئوية	المجموع	
ابتدائي	ذكور	25	23,80	%100	105
	إناث	80	76,20		
متوسط	ذكور	50	40	%100	125
	إناث	75	60		
ثانوي	ذكور	87	62,14	%100	140
	إناث	53	37,86		

أداة البحث:

تبنى الباحثان مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي(MBI) النسخة المعربة من قبل الوابلي(1995) وحقق دلالات صدق وثبات، ويكون سلم الاستجابة على سبع درجات يتراوح من (0-6)، وعليه فان أعلى درجة يحصل عليها المدرس في المقياس الكلي 132، أما أدنى درجة هي صفر، ويتكون المقياس من(22) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد:

- بعد الإجهاد الانفعالي يضم(9) فقرات: 20، 16، 14، 13، 8، 6، 3، 2، 1.
- بعد تبلد المشاعر يضم(5) فقرات: 22، 15، 11، 10، 5.
- بعد نقص الشعور بالإنجاز ويضم(8) فقرات: 21، 19، 18، 17، 12، 9، 7، 4.

الأساليب الإحصائية:

للتعامل مع المعطيات الكمية استخدم الباحثان برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS20)، حيث استخدم مجموعة من الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط (بيرسون)، معاملات الارتباط لثبات الاختبار بالتجزئة النصفية، والتعديل بمعادلة (سبيرمان براون)، ومعامل (ألفا كرونباخ).

عرض وتحليل النتائج:

1- الفرضية الأولى: نصت على أن مقياس الاحتراق النفسي المعرب يمتلك مؤشرات صدق مقبولة على عينة من المدرسين، وللتحقق من صحتها تم استخدام طرقتين للتأكد من الصدق وهما: صدق الاتساق الداخلي للمقياس والصدق التمييزي.

أولا: الاتساق الداخلي: قام الباحثان بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس وبعدها، كما التأكد من معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل (بيرسون).

جدول (2) معاملات الارتباط المتبادلة بين كل بند والدرجة الكلية

الفقرات	الارتباط مع بعد الاجهاد الانفعالي	الفقرات	الارتباط مع بعد تبلد الشعور	الفقرات	الارتباط نقص الشعور بالانجاز
1	*0,308	5	*0,303	4	**0,363
2	**0,358	10	**0,411	7	**0,467
3	**0,597	11	**0,491	9	**0,412
6	**0,606	15	**0,550	12	**0,780
8	**0,595	22	*0,314	17	**0,543
13	**0,527			18	*0,329
14	*0,314			19	**0,404
16	**0,429			21	**0,358
20	**0,645				

* دال عند مستوى دلالة α 0,05 ** دال عند مستوى دلالة α 0,01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط للفقرات بأبعادها كانت دالة إحصائيا عند مستوى (0.01 و0.05) حيث أن فقرات معاملات الارتباط بعد الإجهاد الانفعالي تراوحت بين (0,308 −0,645)، أما فقرات بعد تبلد الشعور تراوحت ما بين(0,303 −0,550)، وفقرات بعد تبلد المشاعر تراوحت ما بين (0,329−0,780)، مما يعني أن مقياس الاحتراق النفسي يتمتع بمستوى مقبول من الصدق الداخلي.

جدول(3) قيم معاملات صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق النفسي

الأبعاد	الارتباط بالدرجة الكلية
الإجهاد الانفعالي	0,848**
تبلد المشاعر	0,690**
نقص الشعور بالانجاز	0,488**

** دال عند مستوى دلالة α 0,01

يتضح من جدول (3) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وأبعاد المقياس كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01، حيث قدر معامل ارتباط بعد الاستنزاف الانفعالي 0,848 ، وبعد تبلد المشاعر 0,690 وبعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي0,488 مما يعني أن المقياس يتمتع بمستوى مقبول من الصدق الداخلي من حيث ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، حيث اتفقت هذه النتائج مع دراسة ملال(2010)، كما نجد أن نتائج معاملات صدق الاتساق الداخلي للمقياس في الدراسة الحالية قريبة من نتائج النسخة الفرنسية المترجمة من طرف (جولان ديوون وريجون تيسيي، 1994) حيث بلغ معامل ارتباط بعد الاستنزاف الانفعالي 0,88 ، وبعد تبلد المشاعر 0,63 وبعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي0,78.

ثانيا: الصدق التمييزي: تم حساب صدق المقياس إحصائيا عن طريق المقارنة الطرفية من خلال ترتيب الدرجات من أعلى إلى أدنى ثم تم أخذ من هذا الترتيب نسبة 27% من الدرجات العالية وكذا نسبة27% من الدرجات الدنيا، وبعد ذلك استخدم اختبار" ت " لدلالة الفروق.

جدول (4) نتائج معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية

الأبعاد	درجة الطرف الأعلى		درجة الطرف الأدنى		قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2			
الإجهاد الانفعالي	14,23	7,45	35,93	9,65	16,87	178	0,01
تبلد المشاعر	3,14	5,52	19,97	10,70	13,25	178	0,01
نقص الشعور بالإنجاز	12,89	6,461	23,67	14,98	6,26	178	0,01
المقياس ككل	30,27	7,73	79,87	9,91	37,424	178	0,01

يتبين من قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين من جدول (4) أنها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 لدلالة الذيلين، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه لدى عينة الدراسة.

2- الفرضية الثانية: نصت على أن مقياس الاحتراق النفسي المعرب يمتلك مؤشرات ثبات مقبولة على عينة من المدرسين، وللتحقق من ثبات المقياس استخدمت ثلاث طرق لحسابه وهي: طريقة إعادة التطبيق، التجزئة النصفية، معامل ألفا كرونباخ، معامل (قوتمان).

أولا: الثبات بطريقة إعادة التطبيق: تم التأكد من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة 40 مدرس، و بعد مرور(3) ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول ثم إعادة التطبيق على نفس العينة والبالغ عددها 40 مدرس، وبحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين والجدول التالي يوضح القيمة.

جدول (5) قيمة معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق

عدد العينة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
40	**0,799	0,01

** دال عند مستوى دلالة α 0,01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس بلغت 0,799 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0,01، وبمقارنة قيمة معامل الثبات في الدراسة الحالية بقيمة معامل الثبات المتوصل إليه في دراسة الرحبي(2011) والمقدر بـ 0,789 من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق تعتبر قيمة مقبولة مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاستقرار.

ثانيا: الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حسب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بمعامل الارتباط (بيرسون) بين نصفي المقياس وتصحيحه بمعادلة (سبيرمان) ويوضحها الجدول التالي:

جدول (6) يبين قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

العينة	معامل ارتباط بين نصفي المقياس	معامل سبيرمان المصحح
330	0,743	0,853

يلاحظ من جدول(6) أن معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس 0,743 وباستخدام معامل (سبيرمان براون) وصلت قيمة الثبات المصححة 0,853 وهي قيم مقبولة، مما يشير إلى أن المقياس يتوفر على مؤشرات عالية من الثبات، ويلاحظ أن هذه القيمة قريبة من القيمة التي توصلت لها دراسة ملال(2010) حيث بلغ معامل التجزئة النصفية0.97.

ثالثا: الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ): تم استخدام معادلة (ألفا كرونباخ) لحساب قيم الثبات لأبعاد مقياس الاحتراق النفسي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (7) قيم معاملات الثبات معامل (ألفا كرونباخ)

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
الإجهاد الانفعالي	0, 703
تبلد المشاعر	0, 760
نقص الشعور بالانجاز	0, 672
المقياس الكلي	0,795

نلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين 0,672 و0,760 أما الثبات الكلي بلغ0,795 وهي قيم مقبولة إذا ما قرنت بالمحك الذي وضعه كلا من Anastasi & Urbina(1997) وهي أن تتعدى قيمة (ألفا كرونباخ) 0,70، ونجد هذه النتائج تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة Lemke(2000) ودراسة صباح وآخرون (2012)، كما نلاحظ أنها قريبة من الصورة الأمريكية الأصلية للمقياس حيث بلغ معامل الثبات الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ 0,95 للإجهاد الانفعالي و0,79 لتبلد المشاعر، و 0,71 لنقص الشعور بالإنجاز.

نتائج الدراسة:

بعد عرض نتائج الفرضيات وتحليلها ومناقشتها في ظل بعض الدراسات السابقة، خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- امتلاك مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي مؤشرات صدق تتلاءم مع خصائص عينة المدرسين في البيئة المحلية.
- امتلاك مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي مؤشرات ثبات تتلاءم مع خصائص عينة المدرسين في البيئة المحلية.

الاقتراحات:

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يورد الباحثان بعض الاقتراحات:

- إجراء دراسات للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على مناطق أخرى بالجزائر.
- إجراء دراسات أخرى لتشمل وظائف ومهن أخرى غير مهنة التعليم.
- إجراء المزيد من الدراسات على مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي للمعلمين لتشمل عينة أكبر حجما من الحجم المستخدم في الدراسة الحالية.

قائمة المراجع

الرحبي، منى بنت ناصر بن منصور(2011).البنية العاملية لمقياس (ماسلاش) لدى المعلمين في سلطنة عمان . أطروحة دكتوراه. جامعة السلطان قابوس : عمان.

السرطاوي، زيدان أحمد (1997).الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة كلية التربية.21 (1).57-96.

السلخي، محمود جمال (2013). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في المدارس الخاصة في مدينة عمان. مجلة دراسات العلوم التربوية.40(4).1207-1229.

جمعة، سيد يوسف (2004).إدارة ضغوط العمل، رؤية نفسية. القاهرة. ايتراك للنشر والتوزيع.

دبابي، بوبكر (2012). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية استكشافية بمدينة ورقلة.مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة.9. 85-99.

عسكر، علي (2003). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. الكويت .دار الكتاب الحديث.

عوض، أحمد محمد(2007).الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس.عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

فريحات، عمار ووائل الربضي(2010).مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال محافظة عجلون. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية.24(5).1559-1586.

ملال خديجة (2010). تقنين مقياس الاحتراق النفسي ل(ماسلاش) و جاكسون في الوسط الشبه الطبي. رسالة ماجستير: غير منشورة. جامعة وهران: الجزائر.

منصوري، مصطفى(2010).الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها. الجزائر: دار قرطبة.

المراجع الأجنبية:

Boudoukha Abdel Halim (2009).Burnout et traumatismes psychologiques, Paris, Dunod.

Fisher Molly (2011).Factors Influencing Stress, Burnout, and Retention of Secondary Teachers, Current Issues in Education, 14 (1),1-37.

Grebot Elisabeth (2008) .Stress et burnout au travail, paris, Eyrolles.

Odagiri Yuko & Al (2008)Relationship of Nurse Burnout with Personality Characteristics and Coping Behaviors ,Industrial Health, (46),326–335.

Tsigilis Nikolaos, Evridiki Zachopoulou and Vasilios Grammatikopoulos (2006) .Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees, Educational Research and Review 1 (8),256-261.

Sabbah Ibtissam & Al (2012). Burnout among lebanese nurses: psychometric properties of the maslach burnout inventory-human services survey (MBI-HSS). Health journal, 4(9),644-652.

ملحق (1) مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي
ترجمة: أحمد السرطاوي(1997)

تعليمات:

أضع بين أيديكم مقياس الاحتراق النفسي واستبيان الرضا الوظيفي ونمط القيادة التربوية راجيا منكم التكرم بالإجابة بكل موضوعية على كل عبارات المقاييس الثلاثة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة لإجابتك.

الرقم	الفقرات	يحدث كل يوم	مرات قليلة في الأسبوع	مرة في الأسبوع	مرات قليلة في الشهر	مرة في الشهر	مرات قليلة في السنة	لا يحدث إطلاقا
1	اشعر باستنزاف انفعالي بسبب عملي في مهنة التدريس							
2	اشعر مع نهاية اليوم الدراسي باستنزاف طاقاتي في العمل							
3	أتضايق في كل صباح عندما أرى لزاما علي الذهاب إلي المؤسسة							
4	أؤمن بان اليوم الدراسي يشعرني بالإجهاد في تعاملي مع الآخرين							
5	اشعر أنني احترق نفسيا بسبب ممارستي لمهنة التدريس							
6	يلازمني شعور بالإحباط بسبب عملي مدرسا							
7	أدرك مستوى الإجهاد الذي أعانيه بسبب عملي في مهنة التدريس							
8	أتعرض لضغوط حادة بسبب العمل المباشر مع الآخرين							
9	هناك إحساس يراودني بأنني على شفا الهاوية بسبب العمل في مهنة التدريس							
10	اشعر بأنني أتعامل مع التلاميذ على أنهم أشياء لا تلاميذ							
11	ازداد إحساسي بالقسوة تجاه الناس بعد أن أصبحت مدرسا							
12	اشعر أن لعملي في التدريس أثرا بارزا في قسوة عواطفي							
13	لا اكترث لما يتعرض له تلاميذي من مشاكل							
14	يوجه التلاميذ لي اللوم فيما يختص مشاكلهم							
15	أتفهم مشاعر التلاميذ نحو كثير من الأمور بسهولة							
16	اعمل بفاعلية فيما يتعلق بمشاكل التلاميذ							
17	أرى أن لي حضوري وتأثري في الآخرين بسبب عملي في مهنة التدريس							
18	اشعر بدرجة عالية من النشاط والحيوية							
19	أملك القدرة على خلق أجواء نفسية مريحة وسهلة مع التلاميذ							
20	سعادتي تتجلى في عملي عن قرب مع التلاميذ							
21	اعتقد أنني استطعت تحقيق أشياء هامة في عملي بمهنة التدريس							
22	أواجه بهدوء المشاكل الانفعالية والعاطفية أثناء العمل							

دلالات الصدق والثبات للصورة المصرية لدليل كشف الموهبة من إعداد " صلاح مكاوي "

د. سامية ابريعم*
جامعة أم البواقي – الجزائر

استلم بتاريخ: 29-03-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 08-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التحقق من دلالات الصدق والثبات للصورة المصرية لدليل كشف الموهبة من إعداد "صلاح مكاوي"، تكونت عينة الدراسة من (76) تلميذاً وتلميذة،(32) تلميذاً و(44) تلميذة، كما اشتملت الدراسة على (35) معلماً ومعلمة، (22) معلمة و(13) معلماً، كما اشتملت على (50) من أولياء الأمور،(33) أماً و(17) أباً، في مدينة تبسة – الجزائر. وللتأكد من صدق الدليل تم حساب كل من الصدق الظاهري، والصدق التميزي. كما تم التحقق من ثبات الدليل من خلال: إعادة تطبيق الدليل، ومعامل (ألفا كرونباخ).

توصلت نتائج الدراسة إلى أن دليل كشف الموهبة يتمتع بدلالات صدق وثبات جيدة في البيئة الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: دلالات الصدق والثبات؛ دليل كشف الموهبة؛ البيئة الجزائرية.

Reliability and validity indices of the Egyptian Version of the «Salah Makawi » Gift manual uncovering

Samia IBRIAM*
Oum El Bouaghi University– Algeria

Abstract

The present study aimed at finding out some reliability and validity indicators of the Egyptian Version of « Salah Makawi » Gift manual uncovering. The sample consisted of (76) pupils ,(32) males and (44) females, and (35) teachers ,(22) females and (13) males. It is also included (50) of the parents, (33) mother and (17) father, in Tebessa city, Algeria. To confirm the manual validity, face and discriminant validities of items were used. As for the manual reliability, it was measured using test-retest method and Gronbach's alpha coefficient.

The results of the study showed good psychometric properties of the Gift manual uncovering in the Algerian environment.

Keywords: Validity and reliability indices; Gift manual uncovering; Algerian environment

* **E. Mail** : ibriam_samia@yahoo.fr

مقدمة:

تزايد الاهتمام في النصف الثاني من القرن العشرين بالموهبة والإبداع ورعاية الموهوبين والمبدعين، حيث أصبح من البديهيات في الوقت الراهن إن الثروة الحقيقية في المجتمع إنما هي الطاقة البشرية، وإن توظيف الأموال في بناء البشر ينعكس بشكل إيجابي على التنمية الشاملة و زيادة الدخل القومي.

ويعتبر الموهوبون في أي مجتمع أغلى ما يمتلكه من ثروات، ولذا فإن هذه المجتمعات تعنى باستثمار العقول بحثاً عن القدرات الإبداعية بغية اكتشافها ورعايتها وتنميتها والارتقاء بها إلى أقصى ما تستطيع الوصول إليه، حيث إن قوة وعظمة أي مجتمع أصبحت تقاس بما لديه من عقول موهوبة ومبدعة تكتشف المعرفة وتنميها وتحولها إلى أساليب تقنية تسيطر على حركة الحياة في المجتمع.

وتشير الموهبة إلى المستويات العليا والمرتفعة لحب الاستطلاع والأضواء والانطلاق الفكري في مجالات عديدة. (Rosalind,1987,P374)

كذلك يتمتع الموهوبون بسمات وخصائص عديدة، منها التحصيل العالي مقارنة مع غيرهم ممن ليس لديهم موهبة، وأيضا يتمتعون بالتفكير العقلاني المتفرد والمتأني، وهم كثيرو الجدل والمناقشة والاستفسار. (Bukatko & Daehler,1995, P384)

وفي الحقيقة لا يوجد تصنيف محدد للموهوبين وأي تصنيف لهم إنما يأتي من ناحية الشكل فقط وليس المضمون فمن الممكن أن يكون الموهوب موهوباً في مجال واحد أو أكثر من المجالات أو يكون متعدد المواهب وهذا ما يؤكد على صعوبة وضع تصنيف محدد للأطفال الموهوبين، وقد أكدت على هذا الأبحاث والدراسات التي أجريت في مجال تصنيف الموهوبين حيث توصلت الأبحاث والدراسات إلى أن الموهوب إنسان قد تتجلى موهبته في مجالات عديدة في مختلف مراحل حياته ولا يغير من واقع الأمر شيئا أن المجتمع عرف نبوغه وموهبته في مجال واحد فقط. (جروان، 1998، ص35)

ونذكر في مجال تصنيف الموهوبين تصنيف Chauvin الذي يقسمهم إلى الفئات التالية:

1 – الموهوب بصفة عامة وفي كل شيء.

2 – الموهوب في العلوم.

3 – الموهوب في الفنون أو الآداب.

4 – القائد السياسي.

5 – الموهوب في الميكانيكا.

6 – المبدع الذي يتصف على وجه الخصوص بأنه مخترع فريد. (موسى، 2003، ص85)

إلا أن قضية الكشف عن الموهوبين ظلت قضية مركزية حيث أنها المرحلة الأساسية التي تعقبها البرامج المختلفة لتطوير الموهبة وصقلها، وارتبطت عملية الكشف تاريخيا بالتعريفات السائدة

لمفهوم الموهبة والتي انحصرت في أربعة مجالات رئيسية هي التعريفات السيكومترية، وتعريفات السمات السلوكية، والتعريفات المرتبطة بقيم وحاجات المجتمع والتعريفات التربوية. (جروان، 1998، 38)

استخدم كل من (Dehaene & Wehavghrst, 196) مجموعة من المؤشرات تساعد في التعرف على الموهوبين واكتشافهم وهذه المؤشرات هي:

1 – مستوى مرتفع في التحصيل الأكاديمي.

2 – مستوى مرتفع للاستعداد العلمي.

3 – موهبة ممتازة في الفن أو إحدى الحرف.

4 – استعداد مرتفع في القيادة الجماعية.

5 – مستوى مرتفع في المهارات الميكانيكية. (الطحان، 1982، ص42)

دفع هذا كله العديد من العلماء والخبراء المهتمين بالموهوبين ودراستهم إلى التأكيد على ضرورة أن يتم استخدام العديد من الاختبارات(اختبارات الذكاء ومقاييس الإبداع والابتكار) جنبا إلى جانب مع الملاحظة وذلك للتعرف على الموهوبين واكتشافهم. (Radford,1990, P175)

ولقد ظهرت العديد من المقاييس التي تم تطويرها من قبل الباحثين والمنظرين من أجل عملية كشف الموهوبين نذكر منها المقاييس السلوكية المستخدمة في الكشف عن الطلبة الموهوبين، والتي من أبرزها مقاييس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين والتي استخدمت من قبل العديد من الباحثين مثل (Renzulli et al, 1976) ، وقائمة(Silverman, 2003)، وقائمة (Johnson, 2004).

أضف إلى ذلك قائمة (Catina and Torrance,1970) لسمات المبدعين ومقياس الشخصية المبتكرة من إعداد Holmes.

هذا بالإضافة إلى عدة محاولات عربية لتصميم قوائم ومقاييس مثل: مقياس (أبو عليا، 1983) الذي يهدف إلى التعرف على سمات المبدعين، وقائمة (منسي، 1995) لسمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة، ومقياس الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين المطور للبيئة الأردنية من إعداد (حداد والسرور، 1999)، ودليل المعلم للتعرف على المتفوقين من إعداد(عبد العظيم، 2004) في السودان(عطا الله، دت، ص 73).

يتضح من العرض السابق أنه بالرغم من هذا الاهتمام المتزايد بموضوع الموهوبين وأساليب الكشف عنهم والبرامج الهادفة إلى رعايتهم، إلا أن هذه الفئة لم تحض في الجزائر بنفس الاهتمام الذي حظيت به في بقية دول العالم خاصة منها المتقدمة، حيث لا توجد مدارس أو أقسام لرعاية الموهوبين ونظراً لأن الموهوبين يشكلون فئة هامة من فئات المجتمع بصفة عامة وفي الجزائر بصفة خاصة ونظراً لندرة المقاييس المقننة محليا للكشف عن الموهبة؛ فمن هذا المنطلق تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لدليل الكشف عن الموهبة من إعداد: "صلاح مكاوى " والمعد في

البيئة المصرية، وقياس فعاليته في الكشف عن تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبون في البيئة الجزائرية.

الإشكالية:

إن النهضة الحديثة اقترنت في جميع المجتمعات بالتطور العلمي بشكل مباشر لبناء مجتمع متقدم ومتطور ولكن أي محاولة للتنمية دون مراعاة للثروة البشرية ورعاية الكفاءات الموهوبة التي هي أهم مصادر الطاقة لا يمكن أن تحقق المطلوب، ولا يمكن أن يكون هناك أي تقدم إلا إذا كانت هناك كفاءات علمية عالية وهذا يوضح الحاجة إلى أهمية العناية بالعناصر الموهوبة من ذوي القدرات العلمية فهم الركيزة الأساسية للمجتمع وعلى عاتقهم تقع مسئولية التطوير والتنظيم في تحقيق الأهداف لبناء مجتمع قوى ومتماسك. (الهاشمي، 1993، ص15)

لذلك فقد حرصت أغلب المجتمعات على التعرف على الموهوبين والكشف عنهم ورعايتهم منذ الصغر فاستحدثت من المقاييس والاختبارات والوسائل ما يمكنها من الكشف عن الاستجابات والقدرات الخاصة لدى الموهوبين منذ وقت مبكر وصممت البرامج التعليمية الخاصة بهؤلاء الموهوبين لتشجيع مواهبهم وقدراتهم في التفوق العلمي والإبداع والابتكار في مختلف النواحي. (بشير، وجمعة، 1999، ص352)

على كل، تعتبر عملية قياس وتشخيص الموهوبين عملية معقدة تنطوي على الكثير من الإجراءات التي تتطلب استخدام أكثر من أداة لقياس الموهوبين وتشخيصهم، ويعود السبب في ذلك إلى تعدد مكونات الموهبة، والتي تتضمن القدرة العقلية، والقدرة الإبداعية، القدرة التحصيلية، المواهب الخاصة والسمات الشخصية والعقلية المميزة (الروسان، د. ت)

أما في الجزائر فإن هذا المجال مازال في بداياته ويحتاج إلى مزيد من الدراسات وإعداد المقاييس المناسبة للبيئة الجزائرية لتشخيص والكشف عن الموهبة لدى أفراد المجتمع الجزائري، وندرة المقاييس والقوائم المقننة.

وفي ظل ما تم عرضه تتضح الحاجة إلى تقنين مقاييس تساعد في الكشف وتشخيص الأفراد الموهوبين في البيئة الجزائرية، من هنا برزت مشكلة الدراسة التي تتلخص في تقنين دليل الكشف عن الموهبة المعد في البيئة المصرية من إعداد " صلاح مكاوي " لنتمكن من الوثوق به واستخدامه لغايات الكشف عن الموهوبين في البيئة الجزائرية.

وقد حاولت الدراسة الإجابة على التساؤلين التاليين:

1 ما دلالات صدق الصورة المصرية لدليل كشف الموهبة من إعداد "صلاح مكاوي" في البيئة الجزائرية؟

2- ما دلالات ثبات الصورة المصرية لدليل كشف الموهبة من إعداد "صلاح مكاوي" في البيئة الجزائرية؟

فروض الدراسة:

1 – تمتلك الصورة المصرية لدليل كشف الموهبة من إعداد "صلاح مكاوي" دلالات صدق مقبولة في البيئة الجزائرية.

2 – تمتلك الصورة المصرية لدليل كشف الموهبة من إعداد "صلاح مكاوي" دلالات ثبات مقبولة في البيئة الجزائرية.

أهداف الدراسة:

1 – التعرف على دلالات صدق الصورة المصرية لدليل كشف الموهبة من إعداد "صلاح مكاوي" في البيئة الجزائرية.

2 – التعرف على دلالات ثبات الصورة المصرية لدليل كشف الموهبة من إعداد "صلاح مكاوي" في البيئة الجزائرية.

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية هذه الدراسة في استخدام الصورة المصرية لدليل كشف الموهبة من إعداد " صلاح مكاوي" في المرحلة الابتدائية في المجالات التالية:

1 – الكشف عن التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية في الجزائر.

2 – توفير أداة بحث مناسبة تستخدم في البحوث ذات العلاقة بالكشف عن الموهوبين في المجتمع الجزائري.

3 – الاهتمام بتقنين هذا النوع من القوائم، من شانه أن يفتح المجال أمام إجراء دراسات وصفية نتعرف من خلالها على تحديد عدد الموهوبين في المرحلة الإبتدائية لغايات التشخيص والإرشاد والتوجيه التربوي وتقديم الرعاية المناسبة لهؤلاء الفئة الهامة من فئات المجتمع الجزائري.

حدود الدراسة:

لقد كانت حدود الدراسة على النحو التالي:

– **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على عينة من تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الابتدائي، والمعلمين، وأولياء أمور التلاميذ.

– **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثالث من السنة الدراسة 2016/2015.

– **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في مدينة تبسة.

تحديد مصطلحات الدراسة:

1 – الخصائص السيكومترية: يقصد بالخصائص السيكومترية إجرائيا في هذه الدراسة بمدى لدليل كشف الموهبة إجرائيا مدى توفر معاملات صدق وثبات لدليل كشف الموهبة من إعداد "صلاح مكاوي" في البيئة الجزائرية.

ويشير مفهوم الصدق إجرائيا إلى أن دليل كشف الموهبة يقيس بدقة ما وضع وصمم لقياسه من أهداف دون غيره وذلك عن طريق حساب كل من الصدق الظاهري، والصدق التميزي.

أما مفهوم الثبات يشير إجرائيا إلى أن دليل كشف الموهبة يعطي نفس النتائج تقريبًا إذا ما أعيد تطبيقه مرة أخرى، وذلك عن طريق حساب كل من معامل الثبات ألف كرونباخ ، ومعامل إعادة التطبيق من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون.

2 – الموهبة: يحدد مفهوم الموهبة إجرائيًا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على الدليل المعد للتحقق من خصائصه السيكومترية في البيئة الجزائرية.

الإطـــــار النظري

أولا – تعريف الموهبة:

1 – التعريف اللغوي للموهبة: الموهبة معناها اللغوي كما ورد في المعاجم العربية أخذ من الفعل "وهب' أي أعطى شيئا مجانا، فالموهبة إذن هي العطية للشيء بلا مقابل. (العمري، 2003، ص2)

2– لتعريف الاصطلاحي للموهبة:

– **تعريف معجم الطفولة:** هي منحة أو عطية إلهية للفرد ويتمايز بها عن نظراته في مستويات الإدراك والذكاء وسرعة ودقة إنجاز نشاط متميز.(زلط، 2000، ص178)

– **تعريف Claek:** هي قدرة فطرية أو استعداد موروث في مجال واحد أو أكثر من مجالات الاستعدادات العقلية والإبداعية والانفعالية والفنية وهي أشبه بمادة خام تحتاج إلى اكتشاف وصقل حتى يمكن أن تبلغ أقصى مدى لها. (موسى، 2003، ص 18)

مما سبق ذكره نستنتج أن الموهبة هي استعداد فطري لدى الفرد للتفوق في مجال معين.

ثانيا– تعريف الطفل الموهوب:

– **تعريف HaniHurst :** هو ذلك الطفل الذي يظهر أداء ملحوظا ثابتا في خط يتميز بالاهتمام والمحاولة. (عبد القادر، 1998، ص325)

– **تعرف الجمعية الوطنية للدراسات التربوية بأمريكيا:** على أنه الطفل الذي يظهر أداء مرموقا بصفة مستمرة في أي مجال من المجالات ذات الأهمية. (التويجري، 2000، ص93)

مما سبق ذ كره نستنتج أن الطفل الموهوب هو الطفل الذي لديه قدرات خاصة في مجال ما أو أكثر.

ثالثا – خصائص الطفل الموهوب:

الطفل الموهوب يتميز ببعض الصفات والخصائص من أهمها:

- **الخصائص الجسمية:** يتميز بمستوى من النمو الجسمي يفوق العادي وبالصحة العامة وأنه أكثر قوة وأثقل وزنا، ويؤدي الأعمال التي تحتاج للياقة البدنية ويسبق أقرانه في المشي والكلام وفي السيطرة على العضلات الدقيقة والغليظة.
- **الخصائص العقلية:** لديه قدرة فائقة في الاستدلال والتجريب وفهم المعاني وإدراك العلاقات، محب للاستطلاع ولديه قدرة فائقة على القراءة والكتابة مبكرا، ويتميز الموهوبون بأن ذكاءهم مرتفع أي أكثر من(130) درجة في اختبارات الذكاء وعندهم قدرة عالية على التفكير التجريدي في سن مبكرة فهم أقدر على تكوين المفاهيم العلمية والرياضية أكثر من الأطفال العادين، ولديهم قدرة على توليد الأفكار ومرونة في التفكير وقدرة عالية على الحفظ .
- **الخصائص الاجتماعية:** يتميز الموهوب بالتعاون مع الآخرين وتقبل الاقتراحات والنقد والمثابرة وتحمل المسئولية والذكاء الاجتماعي، واللعب مع الأطفال الأكثر سنا، والقدرة على القيادة والوصول إلى مركز مرموق.
- **الخصائص الانفعالية:** أورد العلماء عددا من الخصائص الانفعالية أهمها:

1- النضج الأخلاقي: إدراك مفهوم العدالة، مساعدة الآخرين، التمييز بين الصواب والخطأ.

2- حسن الدعابة: المرح واستخدام النكتة، كتابة تعليقات ساخرة، ولديهم المهارة الاجتماعية.

3- القيادة: لديه قدرة على قيادة الآخرين والتأثير فيهم، والقدرة على حل المشكلات والمخاطرة.

4- الحساسية المفرطة: يظهر الموهوب حساسية شديدة لما يدور في محيطه.

5- الكمالية: مثلا السعي لبلوغ أهداف مستحيلة، ويقيم الذات على مستوى الانجاز العالي. (نصر، 2007، ص125)

رابعا – طرق الكشف عن الأطفال الموهوبين:

إن اكتشاف الموهوبين والتعرف عليهم من الأمور الصعبة ولكنها ليست بالمستحيلة ولقد توصل العلماء إلى العديد من الطرق والأساليب التي تساعد على اكتشاف الموهوبين والتعرف عليهم ومن بين أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين نذكر الطرق الثلاث التالية:

1 – **الاختبارات الفردية للذكاء:** إن استخدام أحد اختبارات الذكاء الفردية كجزء من مدخل شامل للقياس والتقدير يمكن أن يسهل عملية التعرف على القدرات الخاصة للأطفال الموهوبين.

2 – **القياس الجمعي:** يعتبر القياس الجمعي نوع من التقييم يتضمن تحديدا لنسبة الذكاء ومستوى الأداء التحصيلي على التوالي.

3 – **ملاحظات المعلمين:** حيث للمعلمين دورا كبيرا في اكتشاف الموهوبين فمن خلال ملاحظاتهم التي يتم رصدها عن الأطفال الذين يقومون بتدريسهم. (عبد الرحيم، 1991، ص 73)

اجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

للتحقق من فروض الدراسة الحالية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة. ويعرف بأنه المنهج الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تحيز الباحث. (الأغا، 2000، ص43)

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من التلاميذ والتلميذات المتمدرسين في المدارس الابتدائية المسجلين في العام الدراسي 2016/2015، وقوامهم (847) تلميذا وتلميذة والموزعين على أربع مدارس ابتدائية في مدينة تبسة. ولقد تم اختيار هذه المدارس نظراً لتباعدها الجغرافي والذي يسمح بتمثيل أوسع لمختلف أُسر التلاميذ المتمدرسين في المدينة على اختلاف مستوياتهم كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1) توزيع التلاميذ والتلميذات على الأربع ابتدائيات

اسم المدرسة	العدد الاجمالي للطلاب	عدد الذكور	عدد الإناث
مدرسة 20 أوت	261	98	163
مدرسة الحرية	228	79	149
مدرسة عقبة بن نافع	220	57	163
مدرسة حاتي جمال	138	84	54
العدد الإجمالي	847	361	529

– كما تكون مجتمع الدراسة من المعلمين في هذه المدارس، وأولياء أمور التلاميذ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (76) تلميذاُ وتلميذة، (32) تلميذاً و(44) تلميذة، كما اشتملت الدراسة على (35) معلماً ومعلمة، (22) معلمة و(13) معلماً، أيضا اشتملت عينة الدراسة على (50) من أولياء الأمور، (33) أماً و(17) أباً، تم اختيارهم عشوائيا من مجتمع الدراسة المحدد سابقا، حيث تراوحت أعمار التلاميذ ما بين (6 – 11) سنة، وعمر أولياء الأمور ما بين (26– 48) سنة، وعمر المعلمين ما بين (24 – 55) سنة.

أدوات الدراسة:

دليل الصورة المصرية لكشف الموهبة من إعداد "صلاح مكاوي":

الأساس النظري:

بالاطلاع على التراث النظري للموهبة لدى الإنسان بصفة عامة، والطفل بصفة خاصة يمكن تحديد وتعريف الموهبة على أنها استعداد طبيعي عند الفرد للتفوق في مجال من مجالات الفن أو العلم، ويتمتع بدرجة أدائية وإنتاجية عالية، كما تظهر لدى الأفراد في المرحلة العمرية ما بين (0 – 21) عاماً، وهي قدرات ومواهب متقدمة أو غير عادية، ومن يتحلى بهذه الموهبة يحتاج إلى رعاية خاصة لإشباع حاجاته.

والموهوب هو فرد ذو دلالة على ارتفاع مستوى أدائه في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو غير الأكاديمية، كما أن البعض يؤكد على أن الذكاء ليس هو الصفة الوحيدة التي تميز الطفل الموهوب، فقد يكون الطفل لديه مواهب موسيقية أو فنية أخرى لا تحتاج إلى درجة عالية من الذكاء، بقدر امتلاكه لمهارات حسية وفنية تساعده على هذا النبوغ الفني.

والتعرف على الأطفال الموهوبين يعتمد كثيراً على معرفة الخصائص والسمات والصفات المختلفة لهذه الفئة، كذلك التعرف على التصنيفات النوعية لهم. ويمكن تصنيف الأطفال الموهوبين على النحو التالي:

أ – **الموهوبون عقليا:** يتميز هؤلاء بالنمو العقلي السريع، حيث يتقدم عمرهم العقلي عن عمرهم الزمني، ويعتبر الطفل الذي يحصل على نسبة ذكاء (130%) فأكثر في اختبارات الذكاء من الموهوبين عقليا.

ب – **الموهوبون أكاديميا:** وهم الأطفال الذين يتمتعون بنبوغ وتميز في أحد المجالات الأكاديمية مثل الرياضيات أو العلوم أو اللغات، ولديهم قدرة عالية على الاستيعاب والحفظ وسرعة التعلم، ويتمتعون عادة بذكاء فوق المتوسط، ولديهم دافعية عالية على الانجاز، ولكن تفكيرهم لا يتسم بالإبداع والابتكار، ولديهم رغبة في الحفظ والاستظهار، ومعامل ذكاء الموهوب أكاديميا يتراوح ما بين (110–120) رغم تفوقه في أحد المواد الأكاديمية.

جـ – **الأطفال المبدعون (المبتكرون):** يتميز هؤلاء الأطفال باستعداد خاص للإبداع والاختراع والإتيان بحلول وأفكار أصيلة لما يعرض عليهم من مشكلات.

د – **الموهوبون في القيادة:** الموهبة في القيادة استعداد فطري يجعل الفرد ألفاً للناس ومألوفا منهم ويدفعه ذلك إلى بذل الجهد في علاج مشكلات الجماعة وتحمل مسئولياتهم ، وتظهر هذه الموهبة في الأعمار الصغيرة.

هـ – الأطفال ذوو القدرات والمواهب الخاصة (فنية – فنون تشكيلية– أدبية): المواهب الخاصة هي استعداد فطري للتفوق في أحد المجالات الفنية مثل (الرسم، النحت، التلوين، تشكيل المعادن أو الموسيقية مثل: الأداء الموسيقي، التأليف الموسيقي، الغناء)، أو الأدبية مثل (كتابة الشعر، الزجل،

القصة)، وجدير بالذكر أن الاستعداد الفطري وحده لا يكفي كي يجعل الطفل موهوبا في هذه المجالات، بل لابد من توافر الظروف البيئية المناسبة لإثراء هذه الموهبة.

مر دليل كشف الموهبة من إعداد " صلاح مكاوي " بعدة مراحل على النحو التالي:

1 – الاستفتاء المفتوح: تم إعداد استفتاء مفتوح طبق على عينة عشوائية من أولياء الأمور والمعلمين وبعض الأطفال المعروف عليهم النبوغ العقلي والأكاديمي والفني، حيث بلغ قوام هذه العينة (43 من أولياء الأمور، 36 من المعلمين، 31 طفلا)، بحيث يحتوي هذا الاستفتاء على ثلاثة أسئلة كما يلي:

س1 – اذكر من وجهة نظرك من هو الطفل الموهوب؟

س2 – اذكر تصنيفا للمواهب المختلفة التي قد يتحلى بها الأطفال؟.

س3 – كيف يمكن اكتشاف المواهب لدى الأطفال؟.

تم تفريغ استجابات العينة الاستطلاعية على هذا الاستفتاء، وعمل جدول تكراري للعبارات والأفكار المتكررة في استجابات العينة الاستطلاعية على هذا الاستفتاء كثيراً في صياغة الصورة النهائية لدليل كشف الموهبة، وتكون دليل كشف الموهبة من ثلاث قوائم فرعية:

- القائمة الأولى: تملأ بمعرفة أسرة الطفل (الأب/الأم).
- القائمة الثانية: تملأ بواسطة المدرسة (مدرس/ مدرسة).
- القائمة الثالثة: وتطبق على الطفل الذي يراد اكتشاف المواهب لديه.

ثم تفرغ هذه النتائج لتحديد وتقدير القيم التي سوف يحصل عليها الطفل في المواهب المختلفة.

2 – مرحلة تقنين دليل كشف الموهبة: تم تطبيق دليل كشف الموهبة في صورته الأولية على عينة استطلاعية من الأطفال في المرحلة الابتدائية (ن= 50) لقياس كل من الصدق والثبات، والتعرف على مدى صلاحية هذا الدليل في اكتشاف المواهب المختلفة لدى الأطفال، وفيما يلي خطوات حساب كل من صدق وثبات الدليل.

أ – صدق دليل كشف الموهبة: تم حساب الصدق باستخدام الطرق التالية:

- **الصدق المنطقي:** تم عرض الدليل في صورته الأولية على عدد من المتخصصين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية وخبراء التربية كمحكمين على عبارات وتقسيمات الدليل للتأكد من وضوح عبارات الدليل، وانتمائها إلى الأبعاد الخاصة بها، وجمعت الآراء والمقترحات التي أخذت في الاعتبار، وتم التعديل بالحذف والإضافة، ثم عرض الدليل مرة أخرى على المحكمين، حيث وافقوا جميعاُ على الصورة النهائية لهذا الدليل.

- **الصدق الداخلي:** طبق الدليل على عينة من أطفال المرحلة الابتدائية (ن= 50)، وبعد تصحيح استجابات العينة الاستطلاعية، رصدت درجات كل قائمة من القوائم الذي يتكون منها دليل كشف الموهبة، وأصبحت كل قائمة بمثابة دليل مستقل وحسب معامل الارتباط بين القوائم الفرعية مرتفعة وقد أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط هذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (2) معاملات الارتباط بين قوائم دليل كشف الموهبة

القوائم	ق1 الأسرة	ق2 المدرسة	ق3 الطفل
ق1 الأسرة	–	0.658	0.710
ق2 المدرسة	0.658	–	0.453
ق3 الطفل	0.710	0.453	–

قيمة ر الجدولية عند مستوى 0.05 = 0.273

عند مستوى 0.01 = 0.325

ب – ثبات دليل كشف الموهبة: تم حساب الثبات باستخدام الطرق التالية:

– **طريقة إعادة التطبيق:** وتتلخص في تطبيق الدليل على عينة التقنين، ثم إعادة تطبيق الدليل على نفس العينة في نفس ظروف تطبيق الدليل في المرة الأولى، وذلك بفاصل زمني بين التطبيقين قدره أسبوعين، ثم يحسب معامل الارتباط بين التطبيقين، فيعبر معامل الارتباط الذي نحصل عليه عن ثبات الدليل. وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين، تبين أن دليل كشف الموهبة على درجة عالية من الثبات، والجدول التالي يوضح معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لدليل كشف الموهبة على عينة التقنين بفارق زمني أسبوعين.

جدول (3) معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لدليل كشف الموهبة على عينة التقنين بفارق زمني أسبوعين

التطبيق	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التطبيق الأول	0.691	0.01
التطبيق الثاني		

يتضح من جدول(3) أن دليل كشف الموهبة على درجة مناسبة من الثبات.

– **طريقة التجزئة النصفية:** تم تقسيم الدليل إلى قسمين متكافئين، وهو التقسيم الزوجية والفردي للدليل وذلك بأن تجمع درجات العبارات الزوجية وحدها وكذلك الفردية، ويحسب معامل الارتباط بين الدرجات الزوجية والفردية، وقد استخدم معادلة "سبيرمان بروان" لإيجاد معامل ثبات الدليل، وأثبتت النتائج أن الدليل على درجة مناسبة من الثبات، والجدول التالي يوضح معامل الارتباط بين جزئي دليل كشف الموهبة ومعامل الثبات

جدول (4) معامل الارتباط بين جزئي دليل كشف الموهبة الزوجي والفردي ومعامل الثبات بعد التطبيق على عينة التقنين

أجزاء الدليل	معامل الارتباط	معامل الثبات
الزوجي	0.71	0.83
الفردي		

يتضح من جدول (4) أن دليل كشف الموهبة على درجة مناسبة من الثبات، وأنه بذلك يصبح مناسبا للتطبيق من أجل الكشف عن المواهب المختلفة.

3 – معايير دليل كشف الموهبة :استخدمت طريقة الارباعيات لحساب المعايير الخاصة بدليل كشف الموهبة لما لها من أهمية قصوى في معرفة نقط التوزيع التكراري التي تحدد المستويات العليا والوسطى والدنيا للدرجات، فالإرباعي الأول يحدد النسبة المئوية المساوية (25%)، والإرباعي الثاني يحدد النسبة المئوية المساوية (50%)، والإرباعي الثالث يحدد النسبة المئوية المساوية (75%)، أي الإرباعيات بهذا المعنى تحدد المستويات المختلفة للضعيف والمتوسط والممتاز، وبعد تطبيق دليل كشف الموهبة على عينة التقنين، تم حساب الإرباعيات من التكرار المتجمع التصاعدي، والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول (5) بيان النقاط الإرباعية وترتيبها لدليل كشف الموهبة

الإرباعي	ترتيب الإرباعي	قيمة الإرباعي	النقط الإرباعية مقربة	مستويات الدليل
الأول	25	12.4	12	منخفض الموهبة
الثاني	50	37.2	37	متوسط الموهبة
الثالث	75	53.4	53	مرتفع الموهبة

يتضح من جدول (5) أن الدرجة الخام التي تقل عن (12) هي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل في دليل كشف الموهبة، حيث تعبر عن ضعف قدرته في هذه الموهبة، بينما أعلى درجة يمكن أن يحصل الطفل في دليل كشف الموهبة هي ما تزيد عن(53)، وتشير إلى أن هذا الطفل يمتلك هذه الموهبة وبدرجة عالية.

4 – طريقة تصحيح دليل كشف الموهبة: يتضمن دليل كشف الموهبة على ثلاث قوائم فرعية، حيث إن القائمة الأولى تملأ بواسطة أحد والدي الطفل المراد اكتشاف إحدى المواهب لديه، والقائمة الثانية تملأ بمعرفة المدرسة، والقائمة الثالثة تملأ بواسطة الطفل نفسه، وكل قائمة تحتوي على (30) عبارة تمثل قدرات خاصة، والجدول التالي يوضح توزيع عبارات القوائم الثلاث على القدرات المختلفة:

جدول (6) توزيع عبارات القوائم الثلاث لدليل كشف الموهبة على القدرات والمواهب المختلفة

توزيع العبارات الموهبة	العبارات		
	القائمة الأولى	القائمة الثانية	القائمة الثالثة
القدرات العقلية	4،5،3،1،2	4،5،3،1،2	4،5،3،1،2
القدرات الأكاديمية	6،7،8،9،10	6،7،8،9،10	6،7،8،9،10
القدرات الإبداعية	11،12،13،14،15	11،12،13،14،15	11،12،13،14،15
القدرات القيادية	20،19،17،18،16	20،19،17،18،16	20،19،17،18،16
القدرات الفنية	23،24،25،21،22	21،22،23،24،25	21،22،23،24،25
القدرات الرياضية	28،29،30،27،26	28،29،30،27،26	28،29،30،27،26

والأرقام التي أسفلها خط تبين انعكاسها بالنسبة إلى بقية الأرقام، وتم استخدام أسلوب تدرج الاستجابة من أقصى درجات الرفض والدرجة المرتفعة تدل على أن الموهبة مرتفعة لدى المفحوص والدرجة المنخفضة تدل على أن الموهبة مرتفعة لدى المفحوص، والدرجة المنخفضة تدل على أن الموهبة منخفضة لدى المفحوص،

استخدم معد الدليل استجابة ثلاثية كالتالي: غالباً، أحيانا، نادراً وتكون الاستجابة مقدرة في حالة الإيجاب الدالة على درجة عالية للموهبة كالتالي: (2،1،0). تكون الاستجابة مقدرة في حالة انعكاس العبارة كالتالي:(1،2،0) (مكاوي، د،ت، ص 3).

وقوائم دليل كشف الموهبة من إعداد "صلاح مكاوي" موضحة في كل من الملاحق:(1)، (2)، (3).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

من أجل حساب صدق وثبات دليل كشف الموهبة ومدى ملائمته للبيئة الجزائرية،استخدمت الباحثة نظام (spss,20)، وذلك بالاعتماد على العمليات الإحصائية التالية:

- تم استخدام اختبار " ت " لدلالة الفرق بين عينتين مستقلتين وغير متساويتين وغي متجانسة، وهذا للتوصل للفروق بين درجات المجموعات الدنيا والمجموعات العليا لإفراد عينة الدراسة أثناء حساب الصدق التمييزي، للتأكد من صدق دليل كشف الموهبة.
- تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات دليل كشف الموهبة.
- تم استخدام معامل الارتباط "بيرسون" لحساب ثبات دليل كشف الموهبة وفق طريقة إعادة الاختبار.

عرض النتائج ومناقشتها:

1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نص الفرضية الأولى: " تمتلك الصورة المصرية لدليل كشف الموهبة من إعداد "صلاح مكاوي" دلالات صدق مقبولة في البيئة الجزائرية".

وللتحقق من الفرضية الأولى تم حساب صدق الدليل بطرقتين كالتالي:

1 – 1 – الصدق الظاهري: قامت الباحثة بعرض دليل كشف الموهبة على المحكمين وهم تسعة من أساتذة الجامعة، في كل من جامعة أم البواقي، وجامعة بسكرة، وجامعة باتنة، منهم (7) أساتذة في تخصص علم النفس وعلوم التربية، و(2) أساتذة في تخصص الأدب العربي، وقد اتفق جميعهم على صلاحية عبارات دليل كشف الموهبة لقياس ما صمم لقياسه ومناسبتها من حيث اللغة ولم يجروا فيها أي تعديل.

1 – 2 – الصدق التميزي:

***الصدق التميزي الخاص بالقائمة الأولى (الأسرة):** قامت الباحثة بأخذ(27%) من أعلى درجات القائمة الأولى (الأسرة) و(27%) من أدنى درجات القائمة للعينة التي تتكون من(50) فرداً، وهذا بعد ترتيب هذه الدرجات تصاعديا فتصبح مجموعتان تتكون كل منها من(13) فرداً لأن (50 x0.27= 13)،ومنه نأخذ (13) أفراد من المجموعة العليا(13) أفرد من المجموعة الدنيا،ثم نستعمل أسلوبا إحصائيا ملائما وهو اختبار "ت" لدلالة الفرق بينهما وهذا باستخدام نظام (Spss,20) وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول (7) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على القائمة الأولى (الأسرة)

القائمة	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت "	مستوى الدلالة
الأولى (الأسرة)	المجموعة الدنيا	13	73.36	8.45	11.37	دال عند 0.01
	المجموعة العليا	13	99.21	10.20		

يتبين من جدول (7) أن قيمة "ت" (11.37) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يعني أن القائمة الأولى (الأسرة) تتوفر على القدرة التمييزية بين المجموعتين الدنيا والعليا ومنه فالقائمة الأولى تعتبر صادقة فيما تقيسه.

***الصدق التميزي الخاص بالقائمة الثانية(المدرسة):**

تم حساب الصدق بنفس الطريقة السابقة في القائمة الثانية (المدرسة)، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول (8) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على القائمة الثانية (المدرسة)

القائمة	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت "	مستوى الدلالة
الثانية (المدرسة)	المجموعة الدنيا	09	66.83	7.03	10.07	دال عند 0.01
	المجموعة العليا	09	82.16	8.17		

يتبين من جدول (8) أن قيمة "ت" (10.07) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يعني أن القائمة الثانية (المدرسة) تتوفر على القدرة التمييزية بين المجموعتين الدنيا والعليا ومنه فالقائمة الثانية تعتبر صادقة فيما تقيسه.

***الصدق التميزي الخاص بالقائمة الثالثة(الطفل):**

تم حساب الصدق بنفس الطريقة السابقة في القائمة الثالثة (الطفل)، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول (9) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على القائمة الثالثة (الطفل)

القائمة	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت "	مستوى الدلالة
الثالثة (الطفل)	المجموعة الدنيا	20	95.42	10.29	13.69	دال عند 0.01
	المجموعة العليا	20	102.07	12.34		

يتبين من جدول (9) أن قيمة "ت" (13.69) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يعني أن القائمة الثالثة (الطفل) تتوفر على القدرة التمييزية بين المجموعتين الدنيا والعليا ومنه فالقائمة الثالثة تعتبر صادقة فيما تقيسه.

2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية: " تمتلك الصورة المصرية لدليل كشف الموهبة من إعداد "صلاح مكاوي" دلالات ثبات مقبولة في البيئة الجزائرية".

وللتحقق من الفرضية الأولى تم حساب ثبات الدليل بطرقتين كالتالي:

2 – 1 – الثبات وفق طريقة حساب معامل ألفا كرونباخ:

* **معامل ألفا كرونباخ الخاص بالقائمة الأولى (الأسرة):** لمعرفة ذلك قامت الباحثة بحساب ثبات القائمة الأولى (الأسرة) باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ وهذا باستخدام نظام (Spss,20)، تم التوصل إلى معامل ثبات قدره (0.876)، ومنه فالقائمة الأولى (الأسرة) تتمتع بمستوى عالي من الثبات.

* **معامل ألفا كرونباخ الخاص بالقائمة الثانية (المدرسة):** لمعرفة ذلك قامت الباحثة بحساب ثبات القائمة الأولى (الأسرة) باستخدام معامل ثبات (ألفا لكرونباخ) وهذا باستخدام نظام (Spss,20)، تم التوصل إلى معامل ثبات قدره (0.772)، ومنه فالقائمة الثانية (المدرسة) تتمتع بمستوى عالي من الثبات.

* **معامل ألفا كرونباخ الخاص بالقائمة الثالثة (الطفل):** لمعرفة ذلك قامت الباحثة بحساب ثبات القائمة الأولى (الأسرة) باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ وهذا باستخدام نظام (Spss,20)، تم التوصل إلى معامل ثبات قدره (0.778)، ومنه فالقائمة الثالثة (الطفل) تتمتع بمستوى عالي من الثبات.

2 – 2 – الثبات وفق طريقة إعادة التطبيق:

قامت الباحثة بتطبيق الدليل بمختلف قوائمه الثلاث على عينة (أولياء الأمور، المعلمين، الطفل)، ثم إعادة تطبيق الدليل على نفس العينة في نفس ظروف تطبيق الدليل في المرة الأولى، وذلك بفاصل زمني بين التطبيقين قدره أسبوعين، ثم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين التطبيقين، وتم الحصول على النتائج التالية:

* **النتائج الخاصة بالقائمة الأولى (الأسرة):**

جدول (10) معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني بالقائمة الأولى (الأسرة)

التطبيق	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التطبيق الأول	0.725	0.01
التطبيق الثاني		

يتبين من خلال جدول (10) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (0725) دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومنه فالقائمة الأولى (الأسرة) على درجة عالية من الثبات.

*** النتائج الخاصة بالقائمة الثانية (المدرسة):**

جدول (11) معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني بالقائمة الثانية (المدرسة)

التطبيق	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التطبيق الأول	0.676	0.01
التطبيق الثاني		

يتبين من خلال جدول(11) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.676) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومنه فالقائمة الثانية (المدرسة) على درجة عالية من الثبات.

*** النتائج الخاصة بالقائمة الثالثة (الطفل):**

جدول (12): يوضح معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني بالقائمة الثالثة (الطفل)

التطبيق	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التطبيق الأول	0.728	0.01
التطبيق الثاني		

يتبين من خلال جدول (12) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (0728) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومنه فالقائمة الثالثة (الطفل) على درجة عالية من الثبات.

خاتمة:

هدفت الدراسة الحالية إلى اشتقاق الخصائص السيكومترية للصورة المصرية لدليل كشف الموهبة من إعداد "صلاح مكاوي" والتأكد من مدى ملائمته للتطبيق في البيئة الجزائرية، وقد أشارت النتائج المرتبطة بالسؤال الأول أن دليل كشف الموهبة بقوائمه الثلاث الخاصة بكل من (الأسرة، المدرسة، الطفل) يتمتع بدرجة عالية من الصدق الظاهري حيث كانت العبارات واضحة ومفهومة وتقيس الغرض فعلا الذي أعدت من أجله القوائم الثلاث، وصدق التميزي حيث تراوحت قيم "ت" للقوائم الثلاثة من(13.76– 9.78) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني والخاص بدلالات الثبات لدليل كشف الموهبة فقد أشارت النتائج إلى أن القوائم الثلاثة الخاصة بكل من (الأسرة، المدرسة، الطفل) تتمتع بدرجة عالية من الثبات والذي حسب وفق طريقتين، فعند حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ تحصلنا على معاملات دالة إحصائيا حيث تراوحت قيمها ما بين (0.876– 0.778) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، كما انه عند إعادة تطبيق الدليل بمختلف قوائمه والخاصة بكل من (الأسرة، المدرسة، الطفل) كانت قيم

معامل الارتباط دالة إحصائيا حيث كانت مابين (0.725- 0.728) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

مقترحات الدراسة:

وبناء على هذه النتائج التي تشير إلى تمتع دليل كشف الموهبة بقدر جيد من الصدق والثبات، تعزز ثقتنا فيها كأداة ملائمة للكشف عن الموهبة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في المجتمع الجزائري، ولذا نقترح ما يلي:

- استخدام الصورة المصرية لدليل كشف الموهبة من إعداد " صلاح مكاوي " في البيئة الجزائرية.
- إجراء المزيد من الدراسات عن الخصائص السيكومترية للدليل باستخدام مؤشرات صدق وثبات أخرى مثل الصدق المرتبط بمحك خارجي، وأيضا على عينات أخرى أكثر لتشمل ولايات أخرى من الجزائر من أجل أن التوصل إلى المزيد من دلالات الصدق والثبات.
- يمكن استخدام الدليل للتعرف المبدئي على الموهوبين، أو كأداة رئيسية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

لأغا، إحسان(2000). *البحث التربوي عناصره،مناهجه،أدواته*. ط02، مطبعة الأمل التجارية: غزة.

التويجري، محمد زين عبد المحسن.(2000). *الموهوبون(آفاق الرعاية والتأهيل بين الوضعين العربي والعالمي)*.الرياض: مكتبة العبيكان.

الطحان، محمد خالد(1982). *تربية المتفوقين في البلاد العربية*. وحدة البحوث التربوية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. القاهرة: جامعة الدول العربية.

العمري، عطية(2003).*التعامل مع الطلبة الموهوبين*.غزة :مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

الهاشمي، الشريف ومحمد بن فيصل.(1993).*الأساليب العلمية لرعاية الموهوبين في الوطن العربي*. بيروت: دار النصر.

بشير، أحمد يوسف وجمعة، بواب شاكر علي(1990)." *نحو تصور تخطيطي مقترح لتفعيل دور الخدمة الاجتماعية المدرسية في الكشف عن الطلاب الموهوبين ورعايتهم*". المؤتمر العلمي الدولي الثاني عشر. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان. انعقد في 13- 1990/04/14.

جروان، فتحي عبد الرحمن(1998). *الموهبة والتفوق والإبداع*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

زلط، أحمد(200). معجم *الطفولة(مفاهيم لغوية ومصطلحية في أدب الطفل وتربيته وفنونه وثقافته)* .القاهرة : دون دار نشر.

عبد الرحيم، فتحي السيد(1991). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة*، ط04، الكويت: دار القلم .

عبد القادر، محمد(1998). *علم النفس الفارق*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عطا الله، صلاح الدين فرح(د.ت).الكشف عن الموهوبين بالسودان في ضوء دليل أساليب الكشف عن الموهوبين للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) (دلالات الصدق والثبات والمعايير المحلية). *المجلة العربية للتربية*، تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس،26(1). 71- 101.

فاروق، الروسان.(د.ت) *أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة*. تاريخ الاسترجاع:25،سبتمبر،2015 من http://www.gulfkids.com/ar/book36-1554.htm

مكاوي، صلاح(د.ت). *دليل كشف الموهبة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

موسى، نجيب موسى(2003).*أساليب المعاملة الوالدية (دراسة مطبقة على مركز سوزان مبارك الاستكشافي)*.رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة حلوان: مصر.

نصر، محمد كمال(2007). تصور مقترح لاكتشاف ورعاية الموهوبين برياض الأطفال. *مجلة علم النفس*. تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة.(74/73).120-142.

المراجع الأجنبية:

Bukatko, D, Daehler, M.(1995). *Child Development* (A thematic approach). 2end edition, Boston :Houghton company.

Rosalind, C.(1987). *Understanding child Development* (for adults who work with young children). 2end edition, U,S,A : delmar publisher.

Radford, J.(1990).*Child prodigies and Exceptional early achievers*, New york : Harvester Wheatsheaf

ملحق (1) القائمة الأولى (قائمة الأسرة) لدليل كشف الموهبة

من إعداد "صلاح مكاوي"

اسم الطفل/الطفلة:..... ،الجنس:..... ، تاريخ الميلاد:.....

محل الميلاد:..... ، السنة الدراسية:..... ،السنة الدراسية:.....

المدرسة :.....، محل الإقامة:..... ،عمل الأب:.....

عمل الأم:.....، عمل الأب:..... ، قام بملأ هذه القائمة: الأب (...)، الأم (...)، آخرون (...).

م	العبارات	غالبا	أحيانا	نادراً
1	أشعر أن العمر العقلي لـــ ابني / ابنتي يفوق عمره الزمني.			
2	يتقدم ابني / ابنتي على أقرانه من حيث القدرة على التعلم.			
3	لا يتقدم ابني / ابنتي على أقرانه من حيث إدارك العلاقات.			
4	يتقدم ابني / ابنتي على أقرانه من حيث إدراك العلاقات.			
5	أشعر أن ذكاء ابني / ابنتي مرتفع.			
6	يتفوق ابني / ابنتي في واحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية مثل الرياضيات أو العلوم أو اللغات			
7	يتميز ابني / ابنتي بقدرة عالية على الاستيعاب والحفظ.			
8	يتميز ابني / ابنتي بسرعة التعلم، والدافعية للإنجاز.			
9	يهتم ابني / ابنتي بواحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية.			
10	أشعر أن ابني / ابنتي يتمتع بذكاء فوق متوسط، وأن تفكيره لا يتسم بالإبداع أو التجديد.			
11	يتميز ابني / ابنتي بإستعداد خاص للإبداع			
12	أشعر أن ابني / ابنتي لديه استعداد للاختراع.			
13	يتميز ابني / ابنتي بقدرته على إيجاد أفكار وحلول جديدة.			
14	لدى ابني / ابنتي أفكار أصيلة ومتعددة في التصدي للمشكلات.			
15	يتميز ابني / ابنتي بأنه يكتشف حل الألغاز، ويبتكر في حلها.			
16	الناس لا يألفون ابني / ابنتي عند التعامل معه لأول وهلة.			
17	أشعر أن ابني / ابنتي يألف الناس سريعا عند التعامل معهم			
18	يبذل ابني / ابنتي جهدا شديداً لحل مشكلات الآخرين.			
19	لا يتحمل ابني / ابنتي مسئوليات أصدقائه منذ صغره.			
20	أشعر أن أصدقاء ابني / ابنتي تابعون له عندما يتحدثون معه.			
21	لدى ابني / ابنتي قدرات فنية خاصة في واحد من المجالات الفنية الآتية: الرسم،النحت،التلوين،تشكيل المعادن			
22	لدى ابني / ابنتي قدرات فنية خاصة في واحد من المجالات الموسيقية: الأداء الموسيقي،التأليف الموسيقي، الغناء.			
23	لدى ابني / ابنتي قدرات خاصة في واحد من المجالات الأدبية مثل:كتابة الشعر،الزجل،القصة.			
24	أشعر ابني / ابنتي يتفوق على أقرانه في أحد المجالات الفنية.			
25	منذ نعومة أظفار ابني / ابنتي وأنا أشعر أنه موهوب فنياً.			
26	ابني / ابنتي ليس به أي عيوب جسدية.			
27	لا يتميز ابني / ابنتي برشاقة جسمه.			
28	يتمتع ابني / ابنتي بقوة عضلية وبدنية			
29	يتمتع ابني / ابنتي بالقدرة على الاحتمال البدني وخفة الحركة.			
30	أشعر أن ابني / ابنتي لديه قدرات رياضية خاصة جديرة بالاهتمام.			

ملحق (2) القائمة الثانية (قائمة المدرسة) لدليل كشف الموهبة

من إعداد "صلاح مكاوي"

اسم التلميذ/التلميذة:..... ، الجنس:..... ، السنة الدراسية:.....

المدرسة :..... ، ، قام بملأ هذه القائمة: مدرس/ مدرسة الفصل لمادة:.....

م	العبارات	غالبا	أحيانا	نادراً
1	أشعر أن العمر العقلي لـــ التلميذ / التلميذة يفوق عمره الزمني.			
2	يتقدم التلميذ / التلميذة على أقرانه من حيث القدرة على التعلم.			
3	لا يتقدم التلميذ / التلميذة على أقرانه من حيث إدارك العلاقات.			
4	يتقدم التلميذ / التلميذة على أقرانه من حيث إدراك العلاقات.			
5	أشعر أن ذكاء التلميذ / التلميذة مرتفع.			
6	يتفوق التلميذ / التلميذة في واحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية مثل الرياضيات أو العلوم أو اللغات			
7	يتميز التلميذ / التلميذة بقدرة عالية على الاستيعاب والحفظ.			
8	يتميز التلميذ / التلميذة بسرعة التعلم، والدافعية للإنجاز.			
9	يهتم التلميذ / التلميذة بواحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية.			
10	أشعر أن التلميذ / التلميذة يتمتع بذكاء فوق متوسط، وأن تفكيره لا يتسم بالإبداع أو التجديد.			
11	يتميز التلميذ / التلميذة بإستعداد خاص للإبداع			
12	أشعر أن التلميذ / التلميذة لديه استعداد للاختراع.			
13	يتميز التلميذ / التلميذة بقدرته على إيجاد أفكار وحلول جديدة.			
14	لدى التلميذ / التلميذة أفكار أصيلة ومتعددة في التصدي للمشكلات.			
15	يتميز التلميذ / التلميذة بأنه يكتشف حل الألغاز، ويبتكر في حلها.			
16	الناس لا يألفون التلميذ / التلميذة عند التعامل معه لأول وهلة.			
17	أشعر أن التلميذ / التلميذة يألف الناس سريعاً عند التعامل معهم			
18	يبذل التلميذ / التلميذة جهداً شديداً لحل مشكلات الآخرين.			
19	لا يتحمل التلميذ / التلميذة مسئوليات أصدقائه منذ صغره.			
20	أشعر أن أصدقاء التلميذ / التلميذة تابعون له عندما يتحدثون معه.			
21	لدى التلميذ / التلميذة قدرات فنية خاصة في واحد من المجالات الفنية الآتية: الرسم،النحت،التلوين،تشكيل المعادن			
22	لدى التلميذ / التلميذة قدرات فنية خاصة في واحد من المجالات الموسيقية: الأداء الموسيقي،التأليف الموسيقي، الغناء.			
23	لدى التلميذ / التلميذة قدرات خاصة في واحد من المجالات الأدبية مثل:كتابة الشعر،الزجل،القصة.			
24	أشعر التلميذ / التلميذة يتفوق على أقرانه في أحد المجالات الفنية.			
25	منذ نعومة أظفار التلميذ / التلميذة وأنا أشعر أنه موهوب فنياً.			
26	التلميذ / التلميذة ليس به أي عيوب جسدية.			
27	لا يتميز التلميذ / التلميذة برشاقة جسمه.			
28	يتمتع التلميذ / التلميذة بقوة عضلية وبدنية			
29	يتمتع التلميذ / التلميذة بالقدرة على الاحتمال البدني وخفة الحركة.			
30	أشعر أن التلميذ / التلميذة لديه قدرات رياضية خاصة جديرة بالاهتمام.			

ملحق (3) القائمة الثالثة (قائمة الطفل) لدليل كشف الموهبة

من إعداد "صلاح مكاوي"

اسم الطفل/الطفلة:..... ، الجنس:..... ، تاريخ الميلاد:.....

محل الميلاد:..... ، السنة الدراسية:..... ، السنة الدراسية:.....

المدرسة :..... ، محل الإقامة:..... ، عمل الأب:.....

عمل الأم:..... ، عمل الأب:.....

م	العبارات	غالبا	أحيانا	نادراً
1	أشعر أن عمري العقلي يفوق عمره الزمني.			
2	أتقدم على أقراني من حيث القدرة على التعلم.			
3	لا أتقدم على أقراني من حيث إدارك العلاقات.			
4	أتقدم على أقراني من حيث إدراك العلاقات.			
5	أشعر أن ذكائي مرتفع.			
6	أتفوق في واحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية مثل الرياضيات أو العلوم أو اللغات			
7	يتميز التلميذ / التلميذة بقدرة عالية على الاستيعاب والحفظ.			
8	يتميز التلميذ / التلميذة بسرعة التعلم، والدافعية للإنجاز.			
9	يهتم التلميذ / التلميذة بواحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية.			
10	أشعر أن التلميذ / التلميذة يتمتع بذكاء فوق متوسط، وأن تفكيره لا يتسم بالإبداع أو التجديد.			
11	أتميز بقدرة عالية على الاستيعاب والحفظ.			
12	أشعر أن لدي استعداد للاختراع.			
13	أتميز بقدرتي على إيجاد أفكار وحلول جديدة.			
14	لدى أفكار أصيلة ومتعددة في التصدي للمشكلات			
15	أتميز بأني أكتشف حل الألغاز، وأبتكر في حلها.			
16	الناس لا يألفونني عند التعامل معه لأول وهلة.			
17	أشعر أنني أتالف مع الناس سريعاً عند التعامل معهم.			
18	أبذل جهداً شديداً لحل مشكلات الآخرين.			
19	أتحمل مشكلات و مسئوليات أصدقائي منذ صغري.			
20	أشعر أن أصدقائي تابعون له عندما يتحدثون معه.			
21	لدى قدرات فنية خاصة في واحد من المجالات الفنية الآتية: الرسم،النحت،التلوين،تشكيل المعادن.			
22	لدى قدرات فنية خاصة في واحد من المجالات الموسيقية: الأداء الموسيقي،التأليف الموسيقي، الغناء.			
23	لدى قدرات خاصة في واحد من المجالات الأدبية مثل:كتابة الشعر،الزجل،القصة.			
24	أشعر أنني أتفوق على أقراني في أحد المجالات الفنية.			
25	منذ نعومة أظفار ي وأنا أشعر أنه موهوب فنياً.			
26	ليس بي أي عيوب جسدية.			
27	لا أتميز برشاقة جسمه.			
28	أتمتع بقوة عضلية وبدنية.			
29	أتمتع بالقدرة على الاحتمال البدني وخفة الحركة.			
30	أشعر أن لدى قدرات رياضية خاصة جديرة بالاهتمام.			

تكييف مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي (MBI-HSS) على الأستاذ الجامعي الجزائري

د. صباح نصراوي د. فتيحة بن زروال
جامعة أم البواقي، الجزائر

استلم بتاريخ: 20-04-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 05-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

هدف البحث إلى تكييف مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي في نسخته الخاصة بالمهن الإنسانية (MBI-HSS) على مهنة التعليم الجامعي في البيئة الجزائرية؛ ولتحقيق ذلك اعتمد البحث على المنهج الوصفي وعينة عنقودية قوامها 423 أستاذا، طبقت عليهم النسخة المعربة للتأكد من خصائصها السيكومترية، وتحديد معايير جديدة لها، وكانت النتائج كالتالي: لتقدير صدق الدرجات أُعتمد صدق التكوين الفرضي، من خلال تطبيق طريقة التحليل العاملي، فتبين أن البنود تتشبع في ثلاث مجموعات كما ورد في النسخة الأصلية (الإنهاك العاطفي، تبلد المشاعر، الإنجاز الشخصي)، ولتقدير ثبات الدرجات استخدمت طريقة التطبيق لمرة واحدة، ومن ثم حساب معامل الاتساق الداخلي والذي كان مرتفعا ودالا (0.90)، وكذا من خلال التجزئة النصفية للمقياس، باستخدام" معادلة Guttman"، والتي أفرزت أيضا عن معامل ثبات عال قدر بـــ (0.81، 0.81) لجزئي المقياس مع درجات المقياس الكلية ، و(0.90) بين جزئي المقياس، كما اشتقت معايير جديدة للتفسير خاصة بكل بعد (الإنهاك العاطفي، تبلد المشاعر، الإنجاز الشخصي)، وذلك بالاعتماد على الربيعيات.

الكلمات المفتاحية: تكييف المقاييس؛ الاحتراق النفسي؛ الأستاذ الجامعي.

Adapt the Maslash Burnout Inventory intended (MBI-HSS) to the university staff in Algeria.

Sabah NESRAOUI **Fatiha BEN ZEROUAL**
Oum El Bouaghi University, Algeria

Abstract

This research aimed to adapt the Maslash Burnout Inventory intended to the human services (MBI-HSS) to the faculty members in Algeria. To achieve that; the original version of (MBI-HSS) has been first translated into Arabic, then applied on a cluster sample of 423 professors.
The statistical analysis of data showed the following results regarding its psychometric characteristics:
- Factorial analysis using the principal components method and Varimax rotation revealed 3 factors similar to the original version (emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment). Internal consistency revealed a significant and high Cronbach's alpha (0.90), and split half using Guttman equation showed a significant and high coefficient, whether between the two parts of the scale (0.90), or between the later and the whole scale (0.81, 0.81).
- New norms have been set for each dimension (emotional exhaustion, depersonalization, personal accomplishment) using Quartiles.

Keywords: validation of a scale; Burnout Inventory; the faculty members.

مقدمة:

توجد في مجال العمل مجموعة من المشاكل والمعوقات التي تحول دون قيام العامل بدوره المنوط به، ومتى حدث هذا فان العلاقة التي تربط العامل بعمله تأخذ بعدا سلبيا له آثار مدمرة على العملية المهنية ككل، وهو الأمر الذي يؤدي إلى حالة من الإعياء والضعف تصيب الجسد وتستنفذ طاقته الحيوية (Freudenberger, 1987, 89) هذه الظاهرة التي تعرف بالاحتراق النفسي، والتي سعت (ماسلاش) إلى بناء أداة قادرة على قياس مستوياته، حيث طورت بالاشتراك مع زملائها بجامعة بركلي من خلال سلسلة من الأبحاث أداتها المشهورة في قياسه (مقياس MBI للاحتراق النفسي بنسخه المختلفة)، والتي سعينا من خلال هذا البحث إلى تكييف النسخة المتعلقة بالمهن الإنسانية (MBI-HSS)، لتتلاءم مع مهنة التعليم الجامعي في البيئة الجزائرية، وتكون قابلة للتطبيق مستقبلا.

مشكلة البحث:

يعتبر الإجهاد الضريبة المباشرة لمحاولة تكيف العامل مع متطلبات الحياة المهنية وصعوباتها حيث أصبح جزء لا يتجزأ عن العمل في ظل زيادة متطلبات هذا الأخير؛ حيث تشير الإحصائيات إلى أن (82%) من الأفراد العاملين يعانون من الإجهاد، وأن أكثر من نصفهم يعانون من إجهاد شديد، يتسبب في حدوث جملة من المشاكل النفسية(التوتر، القلق...) (السقاف، 2019، 215)، وهو الأمر الذي من شأنه التأثير على العامل خلال سعيه لمقاومة هذا الإجهاد عن طريق محاولاته المتعددة للتكيف، حيث أنه قد يتعرض لنكسات تختلف حدتها باختلاف قدرته على المقاومة، ويمكن أن تصل به إلى حالة من الإعياء النفسي والجسدي تعرف بالاحتراق النفسي (Mcgrath ,2005, 176)، هذه الظاهرة التي توصلت إليها الباحثة "Maslach وزملاؤها في جامعة Berkely (California)، من خلال بحوثها الرامية إلى تشخيص العوامل الحياتية المجهدة (**stressors**)، حيث توصلت من خلالها إلى الكشف عن ظاهرة مهنية جديدة، ضمنتها لاحقا في إطار مفهوم (الاحتراق النفسي burnout)، والذي استخدمه Freudenberger أول مرة عام (1974). وسعيا منها لضبط هذا المفهوم قامت عام (1976) مع زميلتها Jackson بمجموعة من البحوث توصلت من خلالها إلى تعريف الاحتراق النفسي بأنه (تلك الأعراض النفسية المتمثلة في الإنهاك العاطفي النفسي، وتطوير اتجاهات سلبية عن الذات وعن الانجاز الشخصي، وقلة هذا الإنجاز). (Brouwers & Tomic, 1999, 234)

وفي ضوء هذا التعريف سعت (ماسلاش) في بحوثها الموالية إلى بناء أداة قادرة على قياس مستويات الاحتراق النفسي من خلال مؤشراته، وتوصلت إلى ذلك سنة (1981)، حيث أنشأت النسخة الأصلية المتعلقة بالمهن الاجتماعية والإنسانية ((MBI-HSS) MBI-Human Services Survey) بالاشتراك مع زميلتها Susan E. Jackson، تلتها بعد ذلك نسخ أخرى.

ويعتبر مقياس الاحتراق النفسي لـــ(ماسلاش) الأداة الأكثر شهرة واستخداما في معظم البحوث الرامية إلى دراسة الاحتراق النفسي على الصعيد الدولي منذ نشأته (Brouwers & Tomic, 1999, 2011)، لذلك سعت العديد من الدراسات إلى تكييفه على بيئات مختلف مثل جنوب إفريقيا، قبرص،

اليونان، كولومبيا، رومانيا، الهند، البرازيل، المجر، البرتغال...، وذلك من أجل توفير نسخ تتماشى مع خصائص مجتمعاتهم ولغاتهم.

ونظرا لأهمية هذا المقياس سنسعى بدورنا في هذا البحث إلى تكييفه على البيئة الجزائرية وعلى واحدة من المهن الإنسانية التي يمكن القول عنها أنها من أكثر المهن إجهادا (المهن التعليمية) محاولين التركيز على التعليم الجامعي بصفة خاصة، هذا الإجهاد النابع من طبيعة المهنة من جهة وثقل مسؤوليتها من جهة أخرى، حيث يشير Dunham إلى التسلسل المنطقي لتطور الإجهاد عند المعلم بقوله: "يواجه المعلم مجهدات مختلفة تظهر على إثرها أعراض مبكرة كالقلق والاضطراب، ويؤدي ذلك بالمعلم إلى الضعف في التركيز، إضافة إلى الصعوبة في اتخاذ القرارات, بعد ذلك يعاني المعلم من الإعياء، وتظهر عليه أعراض نفس–جسميه، ومن ثم يشعر بالإرهاق والإنهاك الشديدين، وأخيرا يصل إلى مرحلة الاحتراق النفسي". (الجمالي، 2003، 151)، وهو الأمر الذي يجعل مهنة التعليم من بين المهن التي يكون القائمون بها في كل المستويات التعليمية أكثر عرضة للاحتراق النفسي وذلك لما تنطوي عليه من أعباء ومسؤوليات ومطالب بشكل مستمر، وهو الأمر الذي يتطلب مستوى عاليًا من الكفاءة والمهارات والموارد الشخصية من قبل المدرس بقصد تلبيتها.

لذلك كان من الواجب الاهتمام بهم ورعايتهم وتوفير كل ما من شأنه التخفيف من تبعات عملهم، وهو الأمر الذي سيسعى إليه بحثنا الحالي، وذلك من خلال توفير أداةٍ قادرةٍ على قياس مستويات الاحتراق النفسي لديهم، وبالتالي تمكين التكفل بمن يعانون منه، وذلك من خلال سعينا لتكييف مقياس الاحتراق النفسي (MBI-HSS) ل(ماسلاش) على مهنة التعليم الجامعي في البيئة الجزائرية، وذلك بترجمته إلى اللغة العربية، ثم تقدير خصائصه السيكومترية، واستخراج معايير جديدة له، بعد بتطبيقه على عينة منهم.

وعليه فإن بحثنا هذا سيتمحور حول الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل الترجمة العربية لمقياس الاحتراق النفسي (MBI-HSS) لـــ(ماسلاش) صادقة؟
- هل يحتفظ مقياس الاحتراق النفسي (MBI-HSS) لـــ(ماسلاش) المعرب بخصائصه السيكومترية بعد تطبيقه على عينة من أساتذة التعليم الجامعي في المجتمع الجزائري؟
- ما هي المعايير الجديدة لمقياس الاحتراق النفسي لـــ(ماسلاش) المعرب بعد تطبيقه على عينة من أساتذة التعليم الجامعي في المجتمع الجزائري؟

أهداف البحث:

يهدف البحث التالي إلى تكييف مقياس الاحتراق النفسي (MBI-HSS) لـــ(ماسلاش) على مهنة التعليم الجامعي في البيئة الجزائرية من خلال:

- ترجمة النسخة الأصلية الكلية من مقياس الاحتراق النفسي (MBI-HSS) لـــ(ماسلاش).
- التحقق من صدق الترجمة.

- تقدير الخصائص السيكومترية لدرجات مقياس الاحتراق النفسي (MBI-HSS) المعرب (صدق، ثبات) بعد تطبيقه على عينة من أساتذة التعليم الجامعي.
- استخراج معايير الأداء الجديدة التي يمكن الاعتماد عليها في تفسير الدرجات الخام، والتي يتم الحصول عليها من خلال تطبيق المقياس على عينة من أساتذة التعليم الجامعي.
- مقارنة المعايير المستخرجة مع معايير الأداء للنسخة الأصلية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية تكييف مقياس الاحتراق النفسي (MBI-HSS) ل(ماسلاش) على مهنة التعليم الجامعي في البيئة الجزائرية في:

- كون هذا المقياس من بين أهم المقاييس استخداما في مختلف الدراسات الرامية إلى قياس مستويات الاحتراق النفسي لدى العاملين بالمهن التعليمية، لذلك فإن توفر نسخة عربية مكيفة على هذه الفئة في البيئة الجزائرية من شأنه توفير الوقت على الباحثين الجزائريين في هذا المجال.
- كون مهنة التعليم الجامعي تعنى ببناء مختلف جوانب شخصية الطالب وتنميتها، وإعداده للحياة من خلال تزويده بنسق من المعارف، والقيم، والاتجاهات، والمواقف، والمهارات، التي تمكنه من الاندماج في المجتمع الذي ينتمي إليه، كفرد فاعل يسهم في تطويره. وعليه فهي مهنة تتطلب إعداداً وتأهيلاً عالياً ومقومات ذاتية خاصة، وأخلاقيات محددة، وهو ما يتطلب عناية خاصة بهذه الفئة، من أجل الحفاظ على قدراتهم وتنميتها، ومن أجل تجنيبهم أي تبعات نفسية لهذه المستويات العالية من المتطلبات المهنية المرتبطة بعملهم، من هذا المنطلق تكمن أهمية هذا البحث في سعيه إلى توفير أحد الأدوات التشخيصية التي تستخدم في مجال الصحة النفسية المهنية للكشف عن الاحتراق النفسي لدى العاملين، وبالتالي مساعدة الأساتذة الذين يعانون منه.
- توفير أنموذج يمكن أن يحتذى به في تكييف مقاييس أخرى من خلال إطلاع الباحثين المهتمين على الخطوات المتبعة لتكييف مقياس بحثنا الحالي، خاصة في ظل ندرة هذه البحوث والتي تشترط تمكن الباحث من مجالي القياس النفسي والإحصاء.

حدود البحث:

- **الحدود المكانية:** تمت مجريات البحث الحالي على عينة من أساتذة التعليم الجامعي في المجتمع الجزائري، وهم أساتذة جامعة أم البواقي بمختلف كلياتها.
- **الحدود الزمنية:** امتدت من 10 ماي 2015 إلى غاية 17 جوان 2015، تمت خلال هذه الفترة مجريات عملية الترجمة، والتقنين.

الضبط الإجرائي لمفاهيم البحث:

تتمثل مفاهيم بحثنا الحالي في:

– **الاحتراق النفسي Burnout:** عرفت (ماسلاش) الاحتراق النفسي بأنه مجموعة من الأعراض التي تندرج ضمن ثلاث أبعاد: الإنهاك العاطفي، وتبلد المشاعر، والإنجاز الشخصي. وتقاس درجته من خلال الإجابة على المقياس الذي يتدرج على سبع (07) بدائل، تقابل كل منها درجات من (0 إلى 6).

تكييف المقياس Test's Adaptation: هو تطبيق مقياس الاحتراق النفسي (MBI-HSS) على عينة من أساتذة التعليم الجامعي، على أن تكون ممثلة تمثيلا حقيقيا للمجتمع الجزائري، بعد ترجمته، والتأكد من الخصائص السيكومترية لهذه النسخة المترجمة(الصدق والثبات)، واستخراج معايير جديدة له.

مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي (MBI-HSS): هو مقياس يستخدم لقياس مستويات الاحتراق النفسي لدى القائمين بالمهن الإنسانية (التعليم)، ويتكون من اثنين وعشرين بندا (22): تسعة بنود تندرج ضمن بعد الإنهاك العاطفي، وخمسة ضمن بعد تبلد المشاعر، وثمانية ضمن بعد الإنجاز الشخصي، ويتم قياس مستوى الاحتراق النفسي في كل بعد على حدا.

مهنة التعليم الجامعي: ويقصد بها في بحثنا المهام التي يؤديها الأساتذة الذين يعملون في أحد الجامعات الجزائرية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الاحتراق النفسي ومهنة التعليم الجامعي:

يعتبر (فرودنبيرغر) أول من وصف الاحتراق النفسي سنة (1974) بقوله: "الاحتراق النفسي هو حالة يسببها الاستخدام المفرط للطاقة وللموارد الذاتية، وهو الأمر الذي يستثير شعورا بالفشل، واستنفاذا للقدرة والإنهاك"، تلته (ماسلاش) وزملاؤها والذين عرفوا الاحتراق النفسي بأنه: "تلك الأعراض النفسية المتمثلة في الإنهاك العاطفي النفسي، وتطوير اتجاهات سلبية نحو العمل، وقلة الإنجاز الشخصي، واعتبروه حالة من الإجهاد التي تصيب الفرد نتيجة لأعباء العمل التي تفوق طاقته، والتي ينتج عنها مجموعة من الأعراض: النفسية، والجسدية، والعقلية"، كما قسموا مفهوم الاحتراق النفسي من خلال هذا التعريف إلى ثلاث مركبات، هي: الاستنزاف العاطفي، تبلد المشاعر، الانجاز الشخصي. (Maslach & Leiter, 1997, 10)

وعلى الرغم من كون مفهوم الاحتراق النفسي يتداخل مع عدد من المفاهيم، إلا أنه يمكننا تمييزه عنها من خلال استقراء الجدول الذي أورده (Isabelle & Philippe & Lutgart, 2010, 5)، حيث نجد مثلا مفهوم الإجهاد (Stress)، والذي يعتبر الاحتراق النفسي نتيجة مباشرة له، كما يعتبر بدوره محصلة للمجهدات (stresseurs)؛ كما يمكن تمييز الاحتراق النفسي عن الاكتئاب (Depression)، في كون الاكتئاب غير مرتبط بالعمل بل يشمل جميع جوانب الحياة كما أن له تأثيرات نفسية لا توجد لدى الاحتراق النفسي؛ أما عن متلازمة (الفيبروميالغيا) Fibromyalgie فإن جل أعراضها جسمية عكس الاحتراق النفسي؛ أما عن التعب المزمن Fatigue chronique فهو لا يرتبط بالعمل دوما، كما أنه

يظهر من خلال الأعراض الجسدية التي تظهر على كامل الجسم عكس الاحتراق النفسي الذي يرتبط بأبعاد الثلاث؛ وأخيرا نجد مفهوم إدمان العمل (Workaholisme)، والذي يمكن تمييزه عن الاحتراق النفسي في كونه لا يحمل توقعات مبالغ فيها عن العمل كما هو الحال مع الاحتراق النفسي، إنما يكون العمل إدمانا وليس لتحقيق أهداف متوقعة، وقد يتحول هذا الإدمان في العمل إلى احتراق نفسي إذا ما استنزفت طاقات الفرد وأصبح غير قادر على العطاء أكثر في عمله.

كما ويعتبر الاحتراق النفسي محصلة لجملة من المصادر والتي قد تكون إما: متعلقة بالجانب الفردي، أو بالجانب الاجتماعي، أو بالجانب الوظيفي، هذا الأخير الذي نجد طبيعة المهنة أو العمل من بين أهم العوامل التي تندرج ضمنه، حيث أن هناك بعضن المهن التي تعتبر في حد ذاتها مهنا مجهدة، والتي نجد من بينها المهن التعليمية بصفة عامة، كونها تعتبر من أكثر المهن عرضة للإجهاد وللاحتراق النفسي، حيث تؤدي إلى استنزاف جسمي وانفعالي لدى القائمين بها، وأهم مظاهرها: فقدان الاهتمام بالمتعلمين، وتبلد المشاعر، ونقص الدافعية والأداء النمطي للعمل، ومقاومة التغيير، وفقدان الابتكار(محمد، 2007، 21)؛ وهو الأمر الذي أثبتته العديد من الدراسات التي تناولت الاحتراق النفسي لدى المعلمين كدراسة "عليمات" (1993) التي هدف من خلالها إلى الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم الثانوي في الأردن، والذي كان عاليا، لاسيما على بعد تبلد المشاعر، ودراسة الوابلي (1995) التي وجدت أن مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة كانت مرتفعة في الأبعاد الثلاثة لمقياس (ماسلاش)، وكذلك دراسة Maynard Ide (1993)، التي كشفت عن مستويات عالية من الاحتراق النفسي لدى المدرسين العاملين في جامعة تكساس، والكثير من الدراسات الأخرى التي أجريت في بيئات مختلفة وأفرزت نتائجها عن ارتفاع نسبة تعرض المدرسين للاحتراق النفسي؛ الذي يكون ناجما عن عدة أسباب تتمحور حول طبيعة هذه المهنة المجهدة.

من هذا المنطلق (الطبيعة المجهدة للمهن التعليمية)، كان لا بد من توافر أداة قادرة على قياس مستويات الاحتراق النفسي لدى القائمين بها، ونخص بالذكر أساتذة التعليم الجامعي، من أجل إعانتهم على تجاوزها.

مقياس الاحتراق النفسي لـــ(ماسلاش) وتكييف المقاييس النفسية:

قامت الباحثة (ماسلاش) بالاشتراك مع فريق بحثها، بإنشاء الأداة الأكثر شهرة في قياس الاحتراق النفسي (MBI)، والمتوافرة بثلاث نسخ هي (Maslach & Jackson & Leiter, 1996, 24):

← النسخة المتعلقة بمهن الخدمات الإنسانية **Human Services Survey** - (MBI-HSS) : صدرت هذه النسخة سنة (1981)، أنشأتها (ماسلاش) بالاشتراك مع Susan E. Jackson، تتكون من (22) بندا موزعين على ثلاث محاور هي: الانهاك العاطفي: ويضم (9) بنود، تبلد المشاعر: يضم (5) بنود الانجاز الشخصي: ويضم (8) بنود.

← النسخة المتعلقة بالمربين **(MBI-ES)- Educators Survey** : صدرت هذه النسخة سنة (1986) أنشأتها (ماسلاش) بالاشتراك مع Susan E. Jackson و Schwab & Richard. L، وتتكون هذه

النسخة من (15) بندا، موزعين على ثلاث محاور هي: الإنهاك العاطفي: يضم (5) بنود، تبلد المشاعر: يضم (4) بنود، الانجاز الشخصي: ويضم (6) بنود.

← النسخة المتعلقة بالمهن العامة **(MBI-GS)-General Survey** : صدرت هذه النسخة سنة (1996)، أنشأتها (ماسلاش) بالاشتراك مع Susan E. Jackson و Wilmar B. Schaufeli ؛ Michael P. Leiter، وتتكون هذه النسخة من (16) بندا، موزعين على المحاور الثلاث كالتالي: الإنهاك العاطفي: ويضم (5) بنود، تبلد المشاعر: يضم (5) بنود ، الانجاز الشخصي: ويضم (6) بنود.

ويهدف هذا البحث إلى تكييف النسخة الأولى من المقياس، ونقصد هنا بالتكييف أنه تلك العملية الهادفة إلى ترجمة وتقنين المقاييس النفسية، من أجل إتاحة استخدامها من قبل الباحثين المهتمين بموضوع المقياس في بيئة غير البيئة الأصلية التي أنشأت فيها، وتتم عملية التكييف من خلال عدة مراحل هي: ترجمة المقياس (إعادة التراكيب، التأكد من صدق الترجمة)، ثم تحليل بنوده بعد الترجمة وصولا إلى تقنينه على العينة المراد تكيفه عليها، من خلال حساب دلالات الصدق، والثبات واستخراج معايير جديدة له؛ وهي المراحل التي اتبعناها خلال مجريات هذا البحث الميداني.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع تكييف مقياس الاحتراق النفسي (MBI-HSS) على العاملين بالمهن الإنسانية عموما، وبعضها خصت بالدراسة المهن التعليمية، لكن كل هذه الدراسات كانت في بيئات أجنبية، فبحثنا يعتبر حديثا في البيئتين العربية والجزائرية، حيث أنه على حد اطلاعنا فإنه لا توجد دراسات عربية هدفت إلى تكييف مقياس الاحتراق النفسي (MBI-HSS) على أي من البيئات العربية، عكس الدراسات باللغات غير العربية؛ فقد سعت العديد منها إلى تكييفه على بيئاتهم، حيث نجد دراسة Rosa Maratha & al (2008)، والتي هدفت لتحديد البنية العاملية لمقياس الاحتراق النفسي لـــ(ماسلاش) (MBI-HSS) على المعلمين بالمكسيك، حيث قامت الدراسة بترجمة المقياس إلى الاسبانية، وبعد تطبيقه على عينة قوامها (615) معلما، تم التوصل إلى بنية جديدة للمقياس، حيث تم حصر بنوده في عاملين، وكذا حصرت استجاباته في ثلاث بدائل. (Bernardo& Alfredo& Maria & Godleva, 2008, 22)

وفي السياق المتعلق بالدراسات التي خصت عينة الأساتذة الجامعيين نجد دراسة Juan F والتي هدفت لتقنين مقياس الاحتراق النفسي ل(ماسلاش) (MBI-HSS) على الشيلي، حيث قام بترجمته للإسبانية، وطبقه على (856) أستاذا وأستاذة، وتم التوصل إلى مستويات عالية من الصدق والثبات. (Manso& Pinto& Juan, 2006, 115-118)،

وكذا نجد دراسة Leonor Cordoba & al (2011): والتي هدفت إلى تكييف وتقنين مقياس الاحتراق النفسي (MBI-HSS) على البيئة الكولومبية، والتي توصلت بعد تطبيق النسخة الاسبانية المترجمة إلى مستويات متوسطة من الصدق والثبات. (Leonor &al, 2001, 286).

كما أن هناك العديد من الدراسات التي سعت إلى تكييف النسخ الأخرى للمقياس، وأخرى كيفته لاستخدامه ضمن دراسات متعلقة بمتغير الاحتراق النفسي، كربطه بمتغيرات أخرى، أو لقياس

مستوياته لدى عينة معينة (&Guylaine Dion 1994, Genoud P A et al 2007, Ibtissam Sabbah et al Louise Gaudet, Rejean Tessier 2012)

لكننا ركزنا هنا على الدراسات المشابهة لبحثنا الحالية، والتي استفدنا منها في الجانبين النظري، وكذا الميداني للبحث.

الإجراءات الميدانية للدراسة

تلخصت مجريات البحث الميداني في الخطوات التالية:

منهج البحث:

إن لكل بحث منهجا خاصا يناسبه وتفرضه طبيعة البحث، ونظرا لطبيعة و هدف البحث الحالي وهو تكييف مقياس الاحتراق النفسي (MBI-SHH) على مهنة التعليم الجامعي في البيئة الجزائرية، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي المناسب لذلك.

ترجمة مقياس الاحتراق النفسي (MBI-SHH) إلى اللغة العربية:

بالاعتماد على 3 أساتذة جامعيين لغة إنجليزية (منهم 2 مختصين في الترجمة)، قمنا بعملية الترجمة الأولية للمقياس، حيث قمنا بتوحيد الترجمات الثلاث المقترحة من قبلهم، وصولا إلى ترجمة أولية (1)، عرضت لاحقا على ثلاث خبراء تتوافر لديهم خلفية باللغة الإنجليزية منهم (2 في مجال علم النفس وعلوم التربية، و1 في اللغة العربية) (**الملحق1: قائمة المترجمين والخبراء**) وتم حساب نسبة صلاحية الترجمة لكل من: التعليمات، البدائل، الأقسام الثلاث، التفسيرات كالتالي:

صدق الترجمة = عدد الذين لم يغيروا في الترجمة / العدد الكلي

صدق الترجمة = 1+1+00+00+00+0.66 /5 = 0.443

وهو الأمر الذي استوجب إعادة النظر في ترجمة كل من (أقسام المقياس، والتفسيرات)، والقيام بجملة من التغييرات، وتم التوصل في ظل تقييماتهم للترجمة إلى صياغة النسخة الأولية (2)، والتي جربت على أستاذ جامعي واحد، وتم تعديل البنود الغير واضحة في ظل التطبيق بالحوار معه، وهنا توصلنا إلى النسخة النهائية المعربة والقابلة للتطبيق على عينة التقنين.

تقنين مقياس الاحتراق النفسي (MBI-SHH): وتضمنت:

عينة التقنين: بعد تحديد مجتمع بحثنا والمتمثل في كل أساتذة التعليم الجامعي العاملين في الجامعات الجزائرية، ونظرا لتعذر حصر مفرداته، اكتفينا بالإشارة إليه وعدم حصره، ومن منطلق أننا سوف نخص بالبحث الجامعات والتي تتميز بالطابع العمومي، وبخضوعها لقوانين الوظيفة العمومية، وهو الأمر الذي يتيح تجانسا كبيرا بين هذه المؤسسات في كامل الولايات الجزائرية، هذا التجانس النابع من خضوعها لنفس الأحكام العامة المسيرة لها، والموحدة في كافة التراب الوطني(القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، http://www.joradp.dz/har/dgfp.htm.)، سوف نعتمد على طريقة المعاينة العنقودية في اختيارنا لعينة البحث؛ والتي يتم خلالها اختيار كل العنقود أو التجمع ليمثل المجتمع الكلي. (الزغبي وآخرون، 2012، 22)

وقمنا باختيار جامعة أم البواقي بكلياتها المختلفة (كلية العلوم والتكنولوجيا، كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعية والحياة، كلية الآداب واللغات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، كلية علوم الأرض والهندسة المعمارية، معهد تسيير التقنيات الحضرية، معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية) كعينة للبحث، حيث تم توزيع 676 مقياسا على الأساتذة، تم استرجاع 499 منها، وبعد استبعاد الناقصة تبقى لدينا 423 مقياسا قابلا للتحليل أي ما يقابل نسبة 62.57 % من مجموع المقاييس الموزعة.

تقنين درجات مقياس الاحتراق النفسي المعرب (MBI-SHH):

من أجل تقنين درجات مقياس الاحتراق النفسي **(MBI-SHH)** ل(ماسلاش)، و اعتمادا على برنامج (SPSS(V17، اتبعنا الخطوات التالية:

- **تقدير صدق درجات المقياس:** من أجل تقدير صدق درجات المقياس، تم الاعتماد على أحد طرق حساب صدق التكوين الفرضي، حيث استخدمنا مؤشر التحليل العاملي، وذلك بالاعتماد على طريقة المكونات الأساسية، كونها تمكن الباحث من تحديد ارتباط البنود على العامل الذي يقيس الظاهرة موضوع المقياس، كما تمكن من اختزال العوامل المكونة للظاهرة حسب هذه تشبع هذه العوامل، وتم التوصل إلى:

← البنود (1، 2، 3، 6، 8، 13، 14، 16، 20) ترتبط مع بعضها البعض بمعاملات ارتباط عالية، وهو الأمر الذي يمكن تفسيره بأن هذه البنود تندرج ضمن البعد الأول (الإنهاك العاطفي) من مقياس الاحتراق النفسي (MBI-SHH) ل(ماسلاش).

← وكذا فإن البنود (5، 10، 11، 15، 22) ترتبط مع بعضها البعض بمعاملات إرتباط عالية، وهو الأمر الذي يمكن تفسيره بأن هذه البنود تندرج ضمن البعد الثاني (تبلد المشاعر)

← وكذا فإن البنود (4، 7، 9، 12، 17، 18، 19، 21) ترتبط مع بعضها البعض بمعاملات ارتباط عالية، وهو الأمر الذي يمكن تفسيره بأن هذه البنود تندرج ضمن البعد الثالث (الانجاز الشخصي).

وهو الأمر الذي تم تأكيده بعد تدوير الارتباطات، باستخدام التدوير المتعامد Orthogonat Rotation طريقة (الفاريماكس) Varimax، حيث تم التوصل أن البنية العاملية لمقياس الاحتراق النفسي (MBI-SHH) المعرب، تتشكل من ثلاث عوامل، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (1) مصفوفة العوامل المشتقة

البنود / العوامل	الانهاك العاطفي	تبلد المشاعر	الانجاز الشخصي
أشعر بأن عملي أنهكني نفسيا	0.972	0.041	0.050
ينفذ صبري في نهاية يوم العمل	0.973	0.041	0.060
أشعر بالتعب عندما أستيقظ في الصباح، وعلي مواجهة يوم آخر في العمل	0.991	0.041	0.050
أقدر بسهولة أن أفهم ما يشعر به طلبتي	0.044	0.891	-0.169-
أشعر أني أعامل بعض الطلبة بغير إنسانية، كما لو كانوا أشياء	0.073	-0.206-	0.971
العمل مع الطلبة طوال اليوم يتطلب قدرا كبيرا من الجهد.	0.973	0.041	0.039
أتعامل مع مشاكل طلبتي بفعالية	0.044	0.891	-0.189-
أشعر أن عملي هو من يحطمني.	0.978	0.032	0.048
من خلال عملي، أشعر بأن لدي تأثيرا إيجابيا على الناس	0.035	0.970	-0.155-
أصبحت أكثر قسوة اتجاه الناس منذ أن بدأت هذا العمل.	0.067	-0.207-	0.963
أخشى أن هذا العمل يجعلني شخصا غير مكترث.	0.067	-0.207-	0.961
أشعر بأني مفعم بالحيوية	0.041	0.972	-0.150-
أشعر اني محبط بسبب عملي.	0.996	0.037	0.050
أشعر أنني أعمل بصعوبة جدا في وظيفتي.	0.996	0.040	0.048
حقيقة لا يهمني ما يحدث للبعض من طلبتي	0.070	-0.215-	0.972
العمل في اتصال مباشر مع الطلبة يسبب لي ضغطا كبيرا.	0.989	0.040	0.049
أنا قادر بسهولة أن أخلق جو مريح مع طلبتي.	0.039	0.971	-0.160-
أشعر بالانتعاش عندما أكون قريبا من طلبتي في العمل	0.044	0.891	-0.169-
أنجز الكثير من الأشياء القيمة في هذا العمل	0.044	0.891	-0.169-
أشعر وكأني أقترب من نهايتي.	0.973	0.041	0.049
في عملي، أتعامل مع المشاكل الانفعالية بكل هدوء.	0.044	0.891	-0.169-
لدي انطباع بأن بعض طلبتي يحملونني مسؤولية البعض من مشاكلهم	0.058	-0.227-	0.988

نلاحظ من جدول (1) أن البنود حافظت على انتمائها للعامل الذي تنتسب اليه في النسخة الأصلية، حيث ارتبطت بنود كل عامل مع بعضها البعض بمعاملات ارتباط قوية، بينما كان تشبع المحاور على بعضها البعض منخفضا متفقا في ذلك مع النسخة الأصلية، والتشبع الإجمالي الذي رصد لدرجات المقياس مرتفعا (0.85).

- **تقدير ثبات درجات المقياس:** للتأكد من ثبات درجات المقياس، اعتمدنا على التطبيق لمرة واحدة، وباستخدام برنامج **SPSS (V17)** طبقنا الطريقتين التاليتين:

← **طريقة التجزئة النصفية:** حيث أوضح معامل **(F.Test)** أن المعادلة التصحيحية المناسبة لمعامل الارتباط بين نصفي المقياس هي: معادلة Guttman؛ فكان معامل ثبات درجات المقياس قبل وبعد التصحيح كالتالي:

جدول(2):معامل ثبات درجات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

معامل (a) لكرونباخ	الجزء الأول من المقياس	0.81
	الجزء الثاني من المقياس	0.81
معامل الثبات قبل التصحيح		0.90
معامل جتمان Guttman التصحيحي		**0.90**

من خلال جدول (2) نلاحظ أن معامل الثبات لجزئي المقياس مع درجات المقياس الكلية قدر بـــ(0.81، 0.81) ، و(0.90) بين الجزأين، وهي دلالات ثبات مرتفعة.

← **طريقة الاتساق الداخلي (Inter item consistency)**: باستخدام معامل الثبات (a) لكرونباخ، لحساب معامل الثبات الكلي لدرجات المقياس، ومعاملات الثبات المتعلقة بدرجات البنود، فكانت كالتالي:

- ✓ الثبات الكلي لدرجات للمقياس: قدر الثبات الكلي لدرجات المقياس بـــ : **0.9**
- ✓ ثبات درجات البنود: يمكن توضيح معاملات الارتباط لجميع بنود المقياس من خلال الجدول التالي:

جدول(3) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لدرجات البنود

البند	قيمة معامل الثبات (a) لكرونباخ	البند	قيمة معامل الثبات (a) لكرونباخ
1	0.91	**12**	0.908
2	0.91	**13**	0.9
3	0.9	**14**	0.9
4	0.9	**15**	0.914
5	0.9	**16**	0.9
6	0.9	**17**	0.9
7	0.907	**18**	0.96
8	0.9	**19**	0.96
9	0.908	**20**	0.9
10	0.914	**21**	0.96
11	0.914	**22**	0.91

من خلال جدول (3) نلاحظ أن درجات البنود مرتبطة ارتباطا عاليا بالدرجات الكلية للمقياس.

معايير المقياس: بالرجوع إلى مقياس الاحتراق النفسي ل(ماسلاش)، نلاحظ أنها أدرجت معايير تفسير خاصة بكل قسم (الانهاك العاطفي، تبلد المشاعر، الانجاز الشخصي)، حيث قسمت كل قسم إلى ثلاث معايير للتفسير لذلك اعتمدنا على نفس المبدأ، والمتمثل في استخدام استجابات أفراد العينة من أجل الحصول على ثلاث مجالات تفسيرية لكل قسم باستخدام الربيع الثالث (Q3)، وقمنا بذلك من خلال الخطوات التالية:

- تحديد المجاميع المتعلقة بدرجات الأفراد على بنود كل قسم، وبالاعتماد على الربيع الثالث (Q3)، قمنا بتحديد مجاميع الدرجات المقابلة للنسب (25%،75%)، وتم تحديد المجاميع المحصل عليها بالترتيب من (الحد الأدنى المحدد-الحد الأعلى المحدد) والتي كانت على التوالي:(0-54)،(0-30)،(0-48)، وعدد الأفراد المقابل لكل مجموع (أي عدد المقاييس التي تحصلت على ذلك المجموع)، ومن ثم تم التوصل إلى الدرجات المقابلة لهذا المجموع، فكانت المعايير الجديدة كالتالي مقارنة بالمعايير الأصلية:

جدول(4) مقارنة معايير النسخة الأصلية من مقياس الاحتراق النفسي (HSS) مع المعايير المتوصل إليها

القسم	التفسيرات الأصلية	تفسيرات النسخة الجزائرية
أ	الإجمالي 17 أو أقل: مستوى منخفض من الاحتراق النفسي.	الإجمالي 15 أو أقل: مستوى منخفض من الاحتراق النفسي
	الإجمالي ما بين 18 و 29 شامل: مستوى متوسط من الاحتراق النفسي.	الإجمالي ما بين 16 و 18 شامل: مستوى متوسط من الاحتراق النفسي
	الإجمالي أكثر من 30: مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي	الإجمالي أكثر من 19: مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي
ب	إجمالي 5 أو أقل: مستوى منخفض من الاحتراق النفسي	الإجمالي 8 أو أقل: مستوى منخفض من الاحتراق النفسي
	إجمالي ما بين 6 و 11 شامل: مستوى متوسط من الاحتراق النفسي	الإجمالي ما بين 9 و 22 شامل: مستوى متوسط من الاحتراق النفسي
	إجمالي من 12 وأكبر: مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي	الإجمالي أكثر من 23: مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي
ج	إجمالي 33 أو أقل: مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي	الإجمالي 14 أو أقل: مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي
	إجمالي بين 34 و 39 شامل: مستوى متوسط من الاحتراق النفسي.	الإجمالي ما بين 15 و 34 شامل: مستوى متوسط من الاحتراق النفسي
	إجمالي أكير من 40: مستوى منخفض من الاحتراق النفسي	الإجمالي أكثر من 35: مستوى منخفض من الاحتراق النفسي

من خلال جدول (3) نلاحظ أن معايير التفسير المتعلقة بالنسخة الجزائرية تغيرت عن التفسيرات المتعلقة بالنسخة الأصلية.

وهكذا وبعد التأكد من صدق الترجمة العربية لمقياس الاحتراق النفسي (MBI-HSS) لـــ(ماسلاش) وخصائصه السيكومترية، والتوصل لمعايير التفسير الخاصة بالبيئة الجزائرية نكون بذلك قد توصلنا

لمقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي (MBI-HSS) النسخة الجزائرية والقابلة للتطبيق على مهنة أستاذ جامعي(**الملحق 1**).

مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة النتائج في ضوء تساؤلات الدراسة:

- **التساؤل الأول: هل الترجمة العربية لمقياس الاحتراق النفسي (MBI-HSS) لـــ(ماسلاش) صادقة؟**

بعد القيام بعملية الترجمة الأولية وعرضها على خبراء تم حساب معامل صدق الترجمة والذي كان دالا، إلا أنه كان منخفضا وهو الأمر الذي دفعنا إلى إعادة النظر في ترجمة كل من (أقسام المقياس، والتفسيرات)، للاتفاق الكلي بين الخبراء على، والتعديل في ضوء ملاحظاتهم ومن ثم جربت على العينة التجريبية السابق ذكرها لتصبح بذلك هل الترجمة العربية لمقياس الاحتراق النفسي (MBI-HSS) ل(ماسلاش) صادقة.

- **التساؤل الثاني: هل يحتفظ مقياس الاحتراق النفسي (MBI-HSS) لـــ(ماسلاش) المعرب بخصائصه السيكومترية بعد تطبيقه على عينة من أساتذة التعليم الجامعي في المجتمع الجزائري؟**

من جدول (1) المتعلق بمصفوفة العوامل المشتقة، نلاحظ أنه تم اختزال العوامل المكونة لظاهرة الاحتراق النفسي حسب تشبع هذه العوامل، حيث تم التوصل إلى أن البنية العاملية لمقياس الاحتراق النفسي (MBI-SHH) المعرب، تتشكل من ثلاث عوامل، كما أن البنود في النسخة المترجمة حافظت على إنتمائها للعامل الذي تظهر فيه في النسخة الأصلية، كما ارتبطت ببعضها البعض بمعاملات ارتباط مرتفعة، كما وقد اتفقت مع النسخة الأصلية في أن تشبع المحاور على بعضها البعض كان منخفضا، وهو الأمر الذي فسرته (ماسلاش) بقولها: " أن أبعاد مقياس الاحتراق النفسي هي أبعاد منفصلة ضمنيا، لكن هذا الاختلاف هو جوهر تشكل ظاهرة الاحتراق النفسي"(Leiter, M., & Maslach, C,1988,p225)، أي أن الأبعاد الثلاث رغم أنها منفصلة عن بعضها البعض، إلا أنها تعتبر المركبات الجزئية للظاهرة (البنية العاملية للمتلازمة الاحتراق النفسي)، وهو الشيء الذي يعكسه التشبع الإجمالي الذي رصد لدرجات المقياس (0.85).

وبالاعتماد على طريقتي التجزئة النصفية والاتساق الداخلي، تم التوصل إلى أن درجات المقياس اتسمت بدلالات ثبات مرتفعة كما تدل علة ذلك النتائج الموضحة في جدولين (1) و (3).

مما سبق ذكره يمكن القول أن مقياس الاحتراق النفسي (MBI-HSS) لـــ(ماسلاش) المعرب يحتفظ بخصائصه السيكومترية بعد تطبيقه على عينة من أساتذة التعليم الجامعي في المجتمع الجزائري.

التساؤل الثالث: ما هي المعايير الجديدة لمقياس الاحتراق النفسي ل(ماسلاش) المعرب بعد تطبيقه على عينة من أساتذة التعليم الجامعي في المجتمع الجزائري؟

من أجل التوصل لمعايير النسخة المترجمة اعتمدنا على الربيع الثالث (Q3)، وقد تم التوصل إلى معايير تفسيرية تختلف عن المعايير المتعلقة بالنسخة الأصلية، ففي البعد الأول المتعلق بالإنهاك العاطفي نجد أنه عندما يكون الإجمالي 15 أو أقل فهذا يدل على أن الأستاذ الجامعي لديه مستوى منخفض من الاحتراق النفسي في هذا المجال، وعندما يتراوح بين 16 و 18 فالمستوى متوسط، أما عندما يزيد 19 فالمستوى مرتفع، أما في البعد الثاني والمتعلق بتبلد المشاعر فعندما يكون الإجمالي 8 أو أقل فهذا يدل على أن الأستاذ الجامعي لديه مستوى منخفض من الاحتراق النفسي في هذا المجال، وعندما يكون بين 9 و 22 فالمستوى متوسط، أما عندما يزيد عن 23 فالمستوى مرتفع، وبخصوص البعد الثالث الخاص المتعلق بالانجاز الشخصي نجد أنه عندما يكون الإجمالي 14 أو أقل فهذا يدل على أن الأستاذ الجامعي لديه مستوى منخفض من الاحتراق النفسي في هذا المجال، وعندما يكون بين 15 و 34 فالمستوى متوسط، أما عندما يزيد 35 فالمستوى مرتفع.

ويمكن القول أن هذه المعايير الجديدة نابعة من طبيعة خصائص أفراد العينة، هذه الخصائص التي عكستها استجاباتهم على بنود المقياس، والتي تم من خلالها التوصل إلى هذه المعايير الجديدة.

مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة: في ضوء نتائج الدراسات الثلاث، والتي ادرجناها ضمن عنصر الدراسات السابقة، يمكن القول أنها اتفقت مع نتائج بحثنا في كونها توصلت إلى مستويات دالة من الصدق والثبات، وبالتالي إتاحة استخدام كل مقياس في بيئته، إلا أنها اختلفت مع دراسة Rosa Maratha & al (2008)، والتي توصلت إلى بنية عاملية جديدة للمقياس حيث تم حصر بنوده في عاملين، وكذا حصرت استجاباته في ثلاث بدائل، متنافية في ذلك مع نتائج بحثنا، والذي حافظ من خلاله المقياس على بنيته العاملية الأصلية وكذا على معايير التفسير الخاصة به شأنه في ذلك شأن الدراستين الأخريين.

خاتمة وتوصيات البحث:

في ظل الحاجة الملحة لمقياس عربي جزائري قادر على قياس مستويات الاحتراق النفسي لدى الأساتذة في قطاع التعليم العالي، برز الهدف الأساسي للبحث الحالي، وهو السعي لتكييف مقياس الاحتراق النفسي (HSS) على مهنة التعليم الجامعي، من خلال ترجمته إلى اللغة العربية، وصولا إلى النسخة المعربة، والتي تم تطبيقها على عينة من الأساتذة، فاتضح من خلال تحليل المعطيات أن درجات المقياس المحصل عليها من عينة التقنين تتمتع بدرجات عالية من الثبات، كما وتتمتع بدرجات عالية من الصدق، وقد توصلنا إلى معايير جديدة كانت تختلف نوعا ما عن معايير النسخة الأصلية، وفي ضوء مجريات البحث والخبرات البحثية التي مررنا بها للوصول إلى النتائج الآنفة الذكر، يمكن أن نقدم التوصيات التالية:

- العمل على توسيع مجال تكييف وحتى بناء المقاييس النفسية التي تتلاءم مع البيئة الجزائرية.

- السعي إلى إضفاء الصبغة التنظيمية على هذا النوع من البحوث، من خلال تشجيع المخابر البحثية المختصة على القيام بها.
- العمل على تكوين خبراء ومختصين في مجال القياس عموما، وبناء وتكييف المقاييس خصوصا.
- وفي الأخير نوصي بإجراء بحوث أخرى من أجل تكييف النسختين الأخريين من مقياس الاحتراق النفسي لـــ(ماسلاش) (MBI-GS &MBI-ED) وعلى عينات مختلفة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أحمد، محمد عوض بني أحمد (2007). *الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس*.الأردن: دار حامد للنشر.

الجمالي، فوزية عبد الباقي(2003). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. *دراسات عربية في علم النفس*. 2(1).52-73

الزغبي، محمد بلال والطلافحة، عباس (2012). *النظام الإحصائي SPSS*. ط3. الأردن: دار وائل للنشر.

السقاف، عماد (2005). كيف نتخلص من ضغوط العمل. *المجلة اليمنية للأسرة والتنمية*. 2(19). 61-98.

القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية.22-5-2014 http://www.joradp.dz/har/dgfp.htm.

المراجع الأجنبية:

Brouwers , k & Tomic A(1999). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self – efficacy in classroom management. *Teaching and Teachers Education In America*.4(35),234-235.

Freudenberger, Herbert.(1987) L'épuisement professionnel: la brûlure interne. Québec :Gaetan Morin Éditeur.

Isabelle, H.,& Philippe M & Pierre F& Lutgart B(2010). Recherche sur le Burnout au sein de la population active belge, le soutien du Fonds social européen (L'Europe investit dans votre avenir). Bruxelles : Service public fédéral.

Juan , F & Manso Pinto(2006) . Estructura Factorial del Maslach Burnout Inventory - Version Human Services Survey - en Chile. *Journal of Psychology*. 1(40).

Leonor, C &Julian A. & STAT M & Alexandra G & Maria I & Al (2001). Adaptation and validation of the Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey in Cali Colombia. Colombia Médica, (42).

Maslach, C & Jackson S & Leiter M(1996). Maslach Burnout Inventory Manual. 3rd Ed. California :Consulting Psychologists Press Palo Alto.

Maslach, C & Leiter M(2005). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*. 29(38).

Maslach, C & Leiter M(2005). The truth about burnout: Jossey-Bass San Francisco.

Mcgrath, J.E(2005). Social and psychological factors in stress. 1ed. New York: Holt Rinehart and Winston.

Rosa, M & Bernardo M & Alfredo R &Maria M &Godleva V(2008) . Analisis Factorial MBI-HSS en una muestra. *psicolgia salud*. 5(2)

ملحق (1) قائمة المترجمين والخبراء

	الأستاذ	الدرجة العلمية	الاختصاص	الجامعة
المترجمين	تمرابط	دكتوراه	إنجليزية (ترجمة)	جامعة أم البواقي
	طايبي	دكتوراه	إنجليزية	جامعة أم البواقي
	بلعربي أحمد	دكتوراه	إنجليزية (ترجمة)	جامعة ورقلة
الخبراء	محمد ماجد الدخيل	دكتوراه	أدب عربي	جامعة العلوم والتكنولوجيا (الأردن)
	بن زروال فتيحة	دكتوراه	علم النفس	جامعة أم البواقي
	هالة ابراهيم أحمد	دكتوراه	علوم التربية	جامعة الخرطوم (السودان)

ملحق (2): مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي (MBI-HSS) النسخة الجزائرية

إن كل سؤال يشير إلى الدرجة التي تتوافق مع إجابتك، قم بجمع درجاتك في كل قسم، ومقارنة النتائج الخاصة بك مع تفسير النتائج الكلية في الجزء السفلي من هذه الوثيقة.

البنود	أبدا	عدة مرات في السنة	مرة في الشهر	عدة مرات في الشهر	مرة في الأسبوع	عدة مرات في الأسبوع	يوميا
أشعر بأن عملي أنهكني نفسيا							
ينفذ صبري في نهاية يوم العمل							
أشعر بالتعب عندما أستيقظ في الصباح، وعلي مواجهة يوم آخر في العمل							
أقدر بسهولة أن أفهم ما يشعر به طلبتي.							
أشعر أني أعامل بعض الطلبة بغير إنسانية، كما لو كانوا أشياء.							
العمل مع الطلبة طوال اليوم يتطلب قدرا كبيرا من الجهد.							
أتعامل مع مشاكل طلبتي بفعالية							
أشعر أن عملي هو من يحطمني.							
من خلال عملي، أشعر بأن لدي تأثيرا إيجابيا على الناس.							
أصبحت أكثر قسوة اتجاه الناس منذ أن بدأت هذا العمل.							
أخشى أن هذا العمل يجعلني شخصا غير مكترث.							
أشعر بأني مفعم بالحيوية.							
أشعر اني محبط بسبب عملي.							
أشعر أنني أعمل بصعوبة جدا في وظيفتي.							
حقيقة لا يهمني ما يحدث للبعض من طلبتي.							
العمل في اتصال مباشر مع الطلبة يسبب لي ضغطا كبيرا.							
أنا قادر بسهولة أن أخلق جو مريح مع طلبتي.							
أشعر بالانتعاش عندما أكون قريبا من طلبتي في العمل.							
أنجز الكثير من الأشياء القيمة في هذا العمل.							
أشعر وكأني أقترب من نهايتي.							
في عملي، أتعامل مع المشاكل الانفعالية بكل هدوء.							
لدي انطباع بأن بعض طلبتي يحملونني مسؤولية البعض من مشاكلهم.							

معايير تفسير الدرجات:

القسم A: الإنهاك العاطفي

- الإجمالي 15 أو أقل: مستوى منخفض من الاحتراق النفسي
- الإجمالي ما بين 16 و 18 شامل: مستوى متوسط من الاحتراق النفسي
- الإجمالي أكثر من 19: مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي

القسم B: تبلد المشاعر

- الإجمالي 8 أو أقل: مستوى منخفض من الاحتراق النفسي
- الإجمالي ما بين 9 و 22 شامل: مستوى متوسط من الاحتراق النفسي
- الإجمالي أكثر من 23: مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي

القسم C: الانجاز الشخصي

- الإجمالي 14 أو أقل: مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي
- الإجمالي ما بين 15 و 34 شامل: مستوى متوسط من الاحتراق النفسي
- الإجمالي أكثر من 35: مستوى منخفض من الاحتراق النفسي.

تقويم اختبارات القبول لمادة الرياضيات بجامعة "إب" في ضوء معايير الاختبار الجيد

د. محمد أحمد مرشد القواس*

جامعة إب – اليمن

استلم بتاريخ: 31-03-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 12-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقويم اختبارات القبول لمادة الرياضيات بجامعة إب في ضوء معايير الاختبار الجيد، وتكونت العينة من(**241**) سؤالاً من أسئلة اختبارات القبول لمادة الرياضيات للأعوام **2010– 2015**م، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث أعد قائمة معايير مكونة من ثمانية معايير رئيسية لتحليل أسئلة الاختبارات في ضوئها، وأعد أداة للدراسة تكونت من ثمان استمارات لتحليل الأسئلة في ضوء المعايير، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: الاختبارات لا تراعي معيار المواصفات الفنية للورقة الاختبارية فقد أهملت بعض المعلومات الأساسية؛ ظهرت في الاسئلة بعض الأخطاء اللغوية، والطباعية، وخلوها من الأخطاء العلمية؛ الاختبارات لا تراعي معيار توفر التعليمات وكفايتها؛ أسئلة الاختبارات لا تراعي معيار تنوع الأسئلة؛ لا تراعي أسئلة الاختبارات معيار شمول الاسئلة لأصناف المحتوى الرياضي؛ ركزت أسئلة الاختبارات في قياس المستويات العقلية الدنيا؛ ضعف شمول الاسئلة لموضوعات مقرر الرياضيات للصف الثالث الثانوي.

وقد أوصى الباحث عدد من التوصيات منها عقد برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات القياس والتقويم وبناء اختبارات القبول لأعضاء هيئة التدريس المكلفين بإعدادها.

الكلمات المفتاحية : التقويم؛ التحليل؛ اختبارات القبول؛ معايير الاختبار الجيد.

An Evaluation of mathematics Admission Tests in Ibb University Based on The Criteria of Good Test

Mohammed Ahmed Morched ALQAWAS*

Ibb University - Yemen

Abstract

This study aims at evaluating admission tests of Math, in Ibb University, based on good test criteria. The sample of the study consisted of 241 questions taken from math's admission tests during 2010-2015. The researcher has used the descriptive analytic methodology. He has also prepared a list of standards consisting of ten items to analyze the questions of the tests. He has also prepared a tool of the study which consisted of eight forms of analyzing the questions based on the criteria of good tests. The study has come up with the following results: the tests do not take into consideration the criterion of artistic features of the questions paper(good format); the questions paper contains linguistic and typing errors, however, there are no errors in the content; the test do not take into consideration the availability of clear and sufficient instructions; the tests do not take into consideration the variety of questions; the questions of the tests do not completely cover the contents of the course; the questions mainly focus on low levels of mental skills; the lack of covering the topics of Math for the 3rd secondary students ; The researcher has made some suggestions including conducting training programs for developing the abilities of evaluation and measurement for the teachers and providing them with the important strategies of preparing admission tests.

Keywords: evaluation, analysis, admission tests, and good test criteria.

*** E. Mail** : Alqawas77@yahoo.com

مقدمـــــة:

يرجع تطور المجتمع وتحقيق طموحاته من خلال تكوين الفرد المؤهل تأهيلاً علمياً في مختلف المجالات، وإعداد الفرد المؤهل يحتاج إلى مؤسسات فاعله لتحقيق هذا التأهيل، ويعد التعليم الجـامعي من أهم المؤسسات التربوية التي تهدف إلى تكوين وتأهيل الأفراد تأهيلاً علمياً متخصصاً فـي كافـة المجالات، وإعداد مخرجات قادرة على تلبية حاجات المجتمعات، وإحداث تطوراً فيها علميـاً وتقنيـاً ومعرفياً. حيث يرى المنيع (2011، 593) أن المجتمعات تسعى إلى تحقيق طموحها وأهـدافها عبـر وسائل متعددة أهمها مؤسسات التعليم، إذ يعد السبيل الأمثل لإعداد أفراد صالحين قادرين على مواجهة الحياة وتحمل مسئولياتها وتحقيق طموح المجتمعات، وهذا يتطلب إعدادهم مهنياً بكفاءة عالية من خلال توفير مقومات النجاح للمؤسسات التعليمية في مختلف الجوانب.

ونظراً لأهمية التعليم الجامعي كوسيلة فاعلة لإعداد الأفراد حتى يتمكنوا من تلبيـة حاجـات المجتمع ومواجهة وحلول مشكلاته؛ كان لا بد من تحسين جودة التعليم الجامعي، والاهتمام بمدخلاتـه التي هي مخرجاته بعد فترة زمنية، ومن أهم تلك المدخلات هي الطالب الجامعي، فاختيـار نوعيـة الطالب الجامعي الجيد كأحد المدخلات يساعد في الحصول على مخرجات جيدة، ومن أهم الطرق التي تتبعها مؤسسات التعليم الجامعي لاختيار أفضل مدخلاتها الطلابية هي اختبارات القبول التي يتعـرض لها الطالب المتقدم للالتحاق في مختلف التخصصات. وهذا ما أشار إليه سـرور (2011، 90) إلـى أن الاستراتيجيات التي تتبناها الدولة للتطوير تستند على جعل قدرات الطالب واستعداداته أحد المعايير الرئيسية عند الالتحاق بالتعلم الجامعي، ومن الضرورة أن تكون هناك اختبارات مقننـة يخضـع لهـا الطلبة المتقدمون للالتحاق بالجامعة وفي ضوء نتائجها نتنبأ بمستوى أدائهم الاكاديمي خـلال مرحلـة الدراسة الجامعية. وهذا ما أكده (الشمري، 2015) أن قضية البحث عن معايير للقبول الجامعي مقننـة علمياً أصبحت حاجة ملحة نتيجة تزايد الطلبة على الالتحاق بالجامعات وما صاحب ذلك من شـكوى وجود هدر في التعليم الجامعي وارتفاع نسبة الرسوب والتسرب من التخصصات الجامعيـة المختلفـة لذا أهتمت الأنظمة التعليمية في كثير من الدول بالاهتمام بشروط القبول في الجامعات.

فاختبارات القبول في الجامعات عملية مهمة لاختيار أفضل الطلبة تحصيلاً علميـاً مـن بـين الطلبة المتقدمين للالتحاق بالجامعة، فهي تعد الوسيلة الفعالة؛ نظراً لكثرة عدد الطبـة المتقـدمين فـي الجامعة، وبالذات على الكليات التطبيقية مثل كليتي الطب والهندسة،.. الخ. فيـرى (David, 2012,13) أن اختبارات القبول في الكليات مهمة لتطوير الاحكام حول نجاح الطلبة المتقدمين للالتحاق في الكليـة وهي مفيدة وخصوصاً عندما يتقدم طلبة المدارس الثانوية متفاوتين بالجودة في تحصيلهم الدراسي ولا توجد مؤشرات مشتركة بينهم في اختبارات التخرج من المرحلة الثانوية، فاختبارات القبول تتيح إجراء فحص مشترك لجميع المتقدمين من خريجي الثانوية، وتساعدنا في التنبؤ بأفضـل النتـائج المرغوبـة بالنظام الجامعي، وتعطينا منظور واسع حول استعداد الطالب للتعلم في التخصص المراد الالتحاق به.

ونظراً لأهمية اختبارات القبول فيجب إعدادها وفقاً لشروط ومعايير الاختبار الجيد، حتى تكون نتائجها صادقة، وواقعي، ويجب أن تخضع تلك الاختبارات للتقويم والتطوير المستمر لمعالجة نواحي الضعف وتعزيز نواحي القوة. فقد ذكر الصلاحي (2008، 262) على توفر المعايير العملية بالاختبارات التي تقدمها الجامعة حتى تصبح تلك الاختبارات مناسبة لأهميتها، وإلا اصبحت أداة مضللة تقدم بيانات غير دقيقة تقود إلى أحكام غير صادقة وتكون العواقب وخيمة على عملية التقويم والتعليم، والمجتمع، ولكي تؤدي الاختبارات دورها ينبغي أن توضع وفقاً لأسس ومعايير علمية وتقويمها بشكل مستمر، وبالتالي تطويرها. فقد أكد (Atkinson & Geiser, 2009) على ضرورة مراجعة وتقويم معايير القبول في الجامعة بشكل مستمر من حيث قدرتها على اختيار الطلبة المؤهلين القادرين على إنجاز المهام الأكاديمية بالجامعة.

وهناك العديد من الدراسات والمؤتمرات التي أكدت على الاهتمام باختبارات القبول التي تعدها الجامعات للمتقدمين للقبول في تخصصاتها وكلياتها المختلفة، ومن هذه الجهود المؤتمر الدولي الأول للقياس والتقويم بعنوان (معايير القبول في التعليم العالي) الذي عقده المركز الوطني لقياس التقويم في التعليم العالي في الرياض المملكة العربية السعودية، في الفترة 2-4/ ديسمبر 2012م، حيث قدمت فيه عدداً من الدراسات حول اختبارات القبول وسبل تطويرها منها: دراسة Chanho Park(2012) التي هدفت إلى تطوير اختبارات القبول في كوريا، لما تعانيه الاختبارات السابقة من ضعف بسبب اهتمامها بالمعرفة المتعلقة بكتب المرحلة الثانوية، ويجب التركيز في اختبارات القبول على قياس مهارات التفكير، ودراسة(2012) Rachel Lange التي هدفت لتطوير اختبارات القبول في دولة الإمارات نتيجة الاهتمام بنوعية الطلبة المتقدمين للالتحاق في الجامعات بسبب اختلاف تحصيل الطلبة في الثانوية العامة؛ ودراسة درندري(2012) تناولت اختبارات القبول في الجامعات السعودية في ضوء التوجهات الحديثة، ودراسة أبو هاشم(2012)، وتناولت دراسات أخرى في دول مختلفة تطوير نظام القبول في الجامعات منها دراسات (حسين، 2010؛ وموسى والعتيبي، 2012؛ وآل سعود 2009؛ والسلخي، 2012) التي هدفت تلك الدراسات لتطوير معايير ونظام القبول في الجامعات ودراسة إسماعيل(1986) التي تناولت تقويم اختبارات القبول، ودراسة الزبيدي (2011) والتي استعرضت بعض تجارب الدول في اختبارات القبول، وعلى الصعيد المحلي كخطوة سباقة من جامعة "إب" عن باقي الجامعات حيث أدركت الجامعة بضرورة تطوير اختبارات القبول حيث أقيمت ورشة عمل بعنوان تقويم آلية اختبارات القبول وسبل تطويرها خلال الفترة 12-14/ يوليو2016م؛ حيث خرجت الورشة بمجموعة من التوصيات أهمها وضع معايير واضحة وعلمية لاختبارات القبول في كليات الجامعة، ومن التوصيات مراجعة وتقويم وتطوير اختبارات القبول في الجامعة، مما رأى الباحث أهمية تجسيد توصيات الورشة من خلال إجراء هذه الدراسة لتقويم اختبارات القبول لمادة الرياضيات بالجامعة.

مشكلة الدراسة:

مع تزايد الاقبال الشديد على الجامعات، وزيادة أعداد الطلبة المتقدمين من خريجي المرحلة الثانوية على الجامعة، والاهتمام المستمر بمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي والتي منها الاهتمام بنوعية الطالب المقبول في الجامعة؛ مما تحتم على الجامعات إعداد اختبارات قبول للطلبة المتقدمين لبعض تخصصات وكليات الجامعة، وبالذات الكليات والتخصصات التي تعاني إقبال شديد للطلبة المتقدمين لها، اضافة إلى ضعف الثقة في مخرجات المرحلة الثانوية بسبب تفشي ظاهرة الغش بشكل كبير في الآونة الأخيرة؛ مما يستلزم وضع اختبارات ذات شروط، ومواصفات جيدة لاختيار الطلبة المتميزين من بين المتقدمين للالتحاق بالجامعة، ويستلزم خضوع اختبارات القبول للتقويم والتطور المستمر من خلال تحليلها ومراجعتها وتلافي جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة فيها؛ حتى تكون نتائجها إيجابية وتحقق الجودة المطلوبة منها، ومنذ تأسست جامعة اب عام 1996م، لم تخضع اختبارات القبول للتقويم والتحليل للتعرف على مدى مراعاتها لمعاير الاختبار الجيد، فمعظم الأساتذة الذين يقومون بإعداد الاختبارات من كليات غير تربوية، ولم يتلقوا تدريباً في تنمية كفايات القياس والتقويم وإعداد اختبارات القبول, وبناء على توصيات ورشة تطوير آلية اختبار القبول بجامعة اب كأول ورشة تعقد لهذا الغرض في الجامعة منذ تأسست، ومن خلال عمل الباحث رئيساً لوحدة القياس والتقويم بمركز التطوير وضمان الجودة في الجامعة, ومشاركته في عملية القبول والتسجيل في الجامعة، فقد لاحظ شكوى كثير من الطلبة المتقدمين للقبول في الجامعة، وشكوى أولياء الامور حول الاختبارات، والتي تركزت معظم الشكاوي بأن الاختبار طويل ولا يتناسب مع زمن الاجابة فأغلب الطلبة لا يتمكن من الاجابة على جميع الاسئلة، وصعوبة الاسئلة، واحتواء الاختبارات على أسئلة من المواضيع المحذوفة من المقرر، وشكوى الطلبة بوجود بعض الاخطاء الطباعية والاملائية وشكوى أولياء الامور بعدم عدالة الاختبارات في اتخاذ قرارات حول قبول الطلبة، وأنها لا تخضع لمجموعة من المعايير المتبعة في إعدادها، ومن خلال اطلاع الباحث على بعض الاوراق الاختبارية التي أجريت للقبول في السنوات الماضية، شعر الباحث بأنها بحاجة إلى تقويم وتحليل حتى يتم تطويرها وتحسينها، وعليه فان مشكلة الدراسة تحددت بالسؤال الرئيسي الآتي:

ما واقع اختبارات القبول لمادة الرياضيات بجامعة اب في ضوء معايير الاختبار الجيد؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1. ما مدى مراعاة اختبارات القبول لمادة الرياضيات لمعيار مواصفات الورقة الاختيارية الجيدة؟
2. ما مدى مراعاة اختبارات القبول لمادة الرياضيات لمعيار توفر التعليمات وكفايتها ووضوحها؟
3. ما مدى مراعاة اختبارات القبول لمادة الرياضيات لمعيار شمول الأسئلة لأصناف المحتوى الرياضي؟
4. ما مدى مراعاة اختبارات القبول لمادة الرياضيات لمعيار تنوع الأسئلة؟
5. ما مدى مراعاة اختبارات القبول لمادة الرياضيات لمعيار المستوى المعرفي للأسئلة؟

6. ما مدى مراعاة اختبارات القبول لمادة الرياضيات لمعيار شمول الاسئلة لموضوعات مقرر الرياضيات للصف الثالث الثانوي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقق الهدف الآتي:

التعرف على واقع اختبارات القبول لمادة الرياضيات بجامعة اب في ضوء معايير الاختبار الجيد.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الآتي:

1- قد تفيد القائمين في التعليم الجامعي في تطوير اختبارات القبول لمادة الرياضيات.

2- قد تفيد معدي اختبارات القبول من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في تحسين اختباراتهم وتطويرها.

3- قد تساعد القائمين في الجامعة بعمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس معدي اختبارات القبول حول مهارات القياس والتقويم وإعداد الاختبارات التحصيلية واختبارات القبول بشكل خاص.

4- قد تحفز القائمين في الجامعة على تقويم اختبارات القبول لبقية المواد في جامعة إب.

5- قد تفيد قائمة المعايير لاستخدامها عند إعداد اختبارات القبول لمادة الرياضيات والمواد الأخرى، أو تقويم اختبارات القبول في ضوء تلك المعايير.

6- توجه جامعة إب نحو التطوير والجودة في برامجها، وبالذات جودة عملية التقويم والاختبارات ومنها اختبارات القبول، والاستفادة من نتائج هذه الدارسة في عقد ورش عمل لتطوير اختبارات القبول لجميع المواد.

7- على حد علم الباحث تعد الدراسة من الدراسات الفريدة على المستوى الوطني تناولت تقويم اختبارات القبول لمادة الرياضيات، وقد تكون إضافة علمية للمكتبة اليمنية والعربية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تحددت الدراسة على عينة من اختبارات القبول لمادة الرياضيات للأعوام 2010 – 2015م.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام 2016/2015م.
- **الحدود المكانية:** جامعة إب، الجمهورية اليمنية.

تحديد مصطلحات الدراسة:

التقويم يُعرف إجرائياً: بأنه اصدار حكم حول اختبارات القبول بمادة الرياضيات بجامعة إب في ضوء معايير الاختبار الجيد.

المعايير تُعرف إجرائياً: بأنها مجموعة من المحكات تم اشتقاقها من الأدبيات السابقة، واستخدامها في تحليل أسئلة اختبارات القبول لمادة الرياضيات بجامعة إب.

اختبارات القبول لمادة الرياضيات عرفها الباحث إجرائياً: بأنها مجموعة من الأوراق الاختبارية بمادة الرياضيات، تغطي المفاهيم، والتعميمات، والمهارات الرياضية من كتاب الرياضيات للصف الثالث الثانوي القسم العلمي في الجمهورية اليمنية، وتقدم للطلبة المتقدمين للالتحاق في بعض كليات جامعة إب، للمفاضلة بينهم واختيار أفضلهم.

جامعة إب: هي إحدى الجامعات اليمنية الحكومية تأسست عام 1417هـ/1996م.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم اختبارات القبول:

تعرفها درندري (2012) بأنها اختبارات تغطي المفاهيم العامة في المواد التخصصية من مقررات الثانوية، وتتفاوت أسئلتها من حيث طبيعة تركيزها على المستويات المعرفية، وحسب المجال. بينما يعرفها ال سعود (2009) بانها اختبارات مدتها ثلاث ساعات تهدف إلى معرفة مدى تمكن الطلبة من أساسيات مقررات أساسية تمت دراستها في المرحلة الثانوية، وتركز الاختبارات على أساسيات المعارف التي يحتاجها الطالب خلال دراسته الجامعية وتشمل الاسئلة مختلف المستويات المعرفية كالفهم، والتطبيق، والاستنتاج.

ويعرف الباحث اختبار القبول بأنه: مجموعة من الاسئلة الاختبارية تشمل المعارف، والمهارات الأساسية لأحد المواد الدراسية التي درسها الطالب في صفوف المرحلة الثانوية، وتعد تلك المعارف والمهارات من أساسيات المعرفة الجامعية بالتخصص المراد الالتحاق به.

أهمية اختبارات القبول:

تبرز أهمية اختبارات القبول كما يرى (سرور، 2011؛ ال سعود، 2009) بأنها تساعدنا على التنبؤ بمستوى أداء الطالب الأكاديمي خلال مرحلة دراسته الجامعية، وتحدد قدرات الطلبة الراغبين الالتحاق في الجامعة على مواصلة الدراسة الجامعية بنجاح، وزيادة الموضوعية وضمان عدالة اختيار الطلبة في الجامعات، وتسهم في زيادة كفاءة التعليم الجامعي ومخرجاته.

ويضيف (David, 2012) أن اختبارات القبول في الجامعة تساعدنا لتحسين الحكم حول نجاح الطلبة المتقدمين للالتحاق بالجامعة وبالذات عندما يتقدم طلبة المدارس متفاوتين في جودة تحصيلهم وليس لديهم مؤشرات مشتركة من اختبارات الثانوية، فاختبارات القبول تساعدنا في التنبؤ بأفضل

النتائج المرغوبة بالنظام الجامعي، وتعطينا منظور واسع حول استعداد الفرد للتعلم في التخصص المراد الالتحاق به.

ويضيف (Michael, 2012, 331) أن اختبارات القبول لها أهمية اجتماعية، ووظيفية واقتصادية، فهي تساعد في التنبؤ في قدرة مخرجات الجامعة في العمل المؤسسي، فهي، لها اهمية اقتصادية واجتماعية، وتعزز اهداف المؤسسة، والاهداف الاجتماعية.

شروط اختبارات القبول:

يرى السلخي (2012، 346) أن اختبارات القبول الجامعية يجب أن يتوفر فيها: القدرات اللفظية، والقدرات الرياضية، وينبغي أن تركز اختبارات القبول على القدرة على القراءة بفهم عميق والتمييز المنطقي، والاستدلال، والاستنتاج، والتحليل، والاستقراء، وتفسير النتائج، وحل المسائل الرياضية، وإدراك العلاقات المنطقية.

ويرى العمر (2001) بأن تكون اختبارات القبول مقننة ويشارك في إعدادها نخبة من المتخصصين في المادة العلمية والقياس والتقويم.

أما عابدين (2007، 10) يرى أن اختبارات القبول يجب أن تكون دقيقة وتترجم المتطلبات والمؤهلات الكفيلة بالنجاح في المهنة، وتركيزها على القدرات العقلية والمهارات، وسمات الشخصية للنجاح في مهنة ما في المستقبل، وعلى اختبار القبول التركيز على كل جوانب النمو الإنساني بمستوياتها المتنوعة خاصة المستويات العليا، وليس مجرد الحفظ، وضرورة تشكيل لجان في كل تخصص لمتابعة وتقويم نتائج اختبارات القبول.

ويضيف (Michael, 2012, 329) شروط اختبارات القبول أن تكون عادلة ومعقولة وغير متحيزة، وأن تجرى الاختبارات في نفس الظروف للجميع، حتى نستطيع تعميم النتائج، وأن تكون اختبارات القبول للمتقدمين لبرنامج مرتبطة بأهداف البرنامج، وأن يكون لكل برنامج معايير واختبارات للقبول تتناسب مع البرنامج، فلكل برنامج معايير واختبارات قبول خاصة به وتختلف عن برامج أخرى، ويجب أن تعكس الاختبارات المواهب، والمهارات، والكفاءات التي تساعد على نجاح المؤسسة، يعكس الاختبار مستوى الأداء والسمات ذات الصلة بأداء الطالب أو الخريج في المؤسسة، ويجب أن نراعي المعايير الاجتماعية، والاقتصادية عند اختيار الطلاب في المؤسسات التعليمية.

واقع اختبارات القبول في جامعة إب:

يتطلب القبول في بعض كليات جامعة إب اجتياز اختبار القبول لمادة الرياضيات، حيث تعتمد متطلبات بعض التخصصات إلمام الطالب بالمهارات والمعارف الرياضية التي تساعده في الالتحاق والدراسة فيها، وهي كما يأتي:

1- كلية الهندسة.

2- كلية العلوم.

3- كلية التربية.

4- كلية العلوم الإدارية.

يقوم بإعداد اختبارات القبول لمادة الرياضيات لجميع كليات الجامعة أعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات بكلية العلوم، يتم تكلفهم من قبل نيابة رئاسة الجامعة لشؤون الطلبة.

الدراسات السابقة:

دراسة الحداد (2001) هدفت إلى تقويم اختبارات الثانوية العامة لمادة الرياضيات في ضوء معايير الاختبار الجيد، أظهرت نتائج الدراسة إلى أن أسئلة الاختبارات ركزت على المستويات العقلية الدنيا، وركزت على صنف واحد من المحتوى الرياضي وهو التعميمات الرياضية، وأهملت المفاهيم والمهارات، والمسائل الرياضية.

دراسة العمر (2001) والتي هدفت للكشف عن القدرة التنبئية لنتيجة الثانوية، واختبارات القبول كمعايرين للقبول في الجامعة، توصلت نتائج الدراسة إلى ضعف اختبارات القبول في التنبؤ بنجاح الطالب في الجامعة.

دراسة شريان (2007) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع اختبارات قسم اللغة الإنجليزية في كليات جامعة صنعاء، كشفت نتائج الدراسة أن الاختبارات لا تراعي معيار تنوع الأسئلة، وتركز على أسئلة القدرات العقلية الدنيا، بينما راعت الأسئلة معيار الشمول لمحتوى المقررات الدراسية.

دراسة الصلاحي (2008) هدفت إلى تقويم الاختبارات النهائية للتخصصات الإنسانية بجامعة صنعاء، أظهرت نتائج الدراسة بأن الاختبارات لا تراعي معيار المواصفات الفنية للورقة الاختبارية ولا تراعي معيار تنوع الأسئلة، وأهملت مراعاة معيار الشمول الأسئلة لمحتوى المقررات الدراسية وركزت الاسئلة على المستويات العقلية الدنيا.

دراسة غليون (2009) هدفت إلى تقويم الاختبارات النهائية للدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء في ضوء معايير الاختبار الجيد، وأظهرت نتائج الدراسة توفر معيار المواصفات الفنية للورقة الاختبارية، بينما الأسئلة الاختبارية لا تراعي معيار تنوع الأسئلة، وانخفاض معيار شمول الأسئلة لمحتوى المقررات الدراسية، وأظهرت النتائج أن نسبة كبيرة من أسئلة الاختبارات بأنها تقيس المستويات العقلية الدنيا.

دراسة (Coates & Friedman, 2010) هدفت الدراسة إلى تقويم اختبارات القبول في الجامعات الأسترالية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى موثوقية نتائج الاختبارات في قبول الطلبة، وأن اختبار القبول يساعد على تصنيف الطلبة حسب قدراتهم ومهاراتهم، ويعد الاختبار أداة جيدة للتغلب على التحيز في التعميم عند قبول الطلبة.

دراسة درندري (2012) هدفت إلى التعرف على مدى استيفاء اختبارات القبول بالسعودية لمتطلبات صدق الاختبار والقدرة التنبئية لاختبارات القبول، حيث أظهرت نتيجة استطلاع رأي 316طالباً وطالبة، بأنهم يرون أن اختبارات القبول لا تقيس القدرات والتحصيل اللازم في النجاح بالجامعة.

دراسة حسن(2013) والتي هدفت إلى التعرف على واقع أسئلة الاختبارات النهائية بكلية التربية بحفر الباطن في ضوء معايير الجودة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم الاختبارات الجامعية لا تلتزم بمعايير المواصفات الفنية والصياغة اللغوية، وأن أسئلتها تقيس المستويات العقلية الدنيا، ولا تراعي معيار تنوع الأسئلة ومعيار الشمول لموضوعات المقررات الدراسية.

دراسة (Swart, 2010) والتي هدفت إلى تقويم أسئلة الامتحانات النهائية التي يعدها الأكاديميين بكلية الهندسة في ضوء تصنيف بلوم وهل تتضمن الأسئلة مستويات تفكير عليا أعلى من التطبيق والتحليل، والتركيب، والتقويم، تم تقويم 10 أوراق اختبارية لثلاثة مستويات للأعوام 2002– 2006م، فتوصلت نتيجة التحليل أن الأسئلة ركزت على مستوى التطبيق بنسبة 59% من خلال تطبيق معادلات لحل مسائل رياضية، يليه مستوى المعرفة بنسبة 29%، وأهملت بقية المستويات حيث حصلت نسبة الفهم 7%، وانعدام أسئلة التحليل والتركيب، ونسبة 5% أسئلة التقويم، أي أن الأسئلة أهملت مستويات التفكير العليا أعلى من مستوى التطبيق.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة فمعظم الدراسات هدفت إلى تقويم وتحليل أسئلة الاختبارات التي يعدها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في ضوء معايير الاختبار الجيد، مثل دراسة (الحداد، 2001)، ودراسة (شريان، 2007)، ودراسة (الصلاحي، 2008)، ودراسة (غليون، 2009) ودراسة(حسن، 2013)، ودراسة (Swart, 2010)، وتشابهت هذه الدراسة بالهدف التي تسعى لتحقيقه وهو تقويم وتحليل اختبارات القبول لمادة الرياضيات في ضوء معايير الاختبار الجيد، بينما بعض الدراسات هدفت إلى تقويم القدرة التنبؤية لاختبارات القبول مثل دراسة (العمر، 2001)، ودراسة (Coates & Friedman, 2010)، ودراسة (الدرندري، 2012)، واختلفت هذه الدراسات من حيث الهدف مع الدراسة الحالية، واتفقت معها في تناولها اختبارات القبول.

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في تقويم الاختبارات في المرحلة الجامعية التي يعدها أعضاء هيئة التدريس، واختبارات القبول هي اختبارات يعدها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات حيث استخدمت معايير الاختبار الجيد والمتمثلة في مواصفات الفنية للورقة الاختبارية، ومعيار تنوع الأسئلة، ومعيار شمول الأسئلة، ومعيار المستويات المعرفية لبلوم، دراسة (العمر، 2001)، ودراسة(Coates & Friedman, 2010)، ودراسة (الدرندري، 2012).

تباينت الدراسات في تحليل أسئلة اختبارات حسب المادة الدراسية فتناولت اختبارات اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والدراسات الانسانية، والدراسات العليا، والهندسة، بينما هذه الدراسة تناولت اختبارات مادة الرياضيات.

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، معظم الدراسات توصلت نتائجها إلى ضعف الاهتمام بمعايير الاختبار الجيد في أسئلة الاختبارات.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اشتقاق معايير الاختبار الجيد، وفي بناء أدوات الدراسة وفي تفسير نتائجها.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام اسلوب تحليل المحتوى الذي يعد الأنسب لتحقيق هدف الدراسة, والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أوراق اختبارات القبول لمادة الرياضيات بجامعة إب, للفترة من عام 2010 / 2015 م والمتوفرة في ارشيف الجامعة وموقعها الإلكتروني. وقد بلغت (20) ورقة اختبارية, تم اختيار عينة من اختبارات القبول لمادة الرياضيات بشكل عشوائي طبقي حسب الأعوام الدراسة حيث بلغت (10) أوراق اختبارية بنسبة 50% من المجتمع، حوت تلك الأوراق على (241) سؤلاً، التي تم تحليلها.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

لتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث أداة التحليل وهي عبارة عن مجموعة من استمارات تحليل المحتوى، وقد مر بالخطوات الآتية:

أ. **بناء قائمة معايير لاختبارات القبول** وذلك من خلال الاطلاع على العديد من الادبيات والدراسات ذات العلاقة منها: (الصلاحي، 2008؛ وغليون، 2009؛ وشريان، 2007؛ وعلام، 2001؛ وعودة، 2005؛ وحسن، 2003؛ والقضاة والمقدادي وأبو الأصفر، 2008؛ وخطاب، 2001؛ وأيكين، 2007). وقد روعي أن تكون المعاير عملية وقابلة للتحقق والتطبيق، وتم عرض قائمة المعاير على مجموعة من المتخصصين، وأصبحت قائمة المعايير النهائية متمثلة بالآتي:

1. معيار مواصفات الورقة الاختبارية الجيدة: يقصد به مجموعة من المعايير الفنية للورقة الاختبارية، ويشمل المعايير الفرعية الآتية:

- معيار توفر المعلومات الأساسية الآتية: (اسم الجامعة، والكلية، وشعار الجامعة، والزمن والتخصص، والعام الدراسي، والدرجة).

- معيار خلو أسئلة الاختبارات من الأخطاء (العلمية، واللغوية، والطباعية).

2. معيار توفر تعليمات الاختبار ووضوحها وكفايتها: ويقصد بها مدى مراعاة الاختبار، توفر التعليمات الارشادية حول طريقة الإجابة عن أسئلته وعددها، وعدد أوراقه، واستخدام الآلة الحاسبة عبارة يتبع أو للأسئلة بقية، وعبارة انتهت الأسئلة.

3. معيار شمول الاختبار على أصناف المحتوى الرياضي: ويقصد به شمول محتوى الاختبار لمكونات المعرفة الرياضية: المفاهيم الرياضية، والتعميمات الرياضية، والمهارات الرياضية، والمسائل الرياضية.

- المفهوم الرياضي: وهوالتجريد العقلي للصفات المشتركة بين مجموعة من الأشياء أو العناصر في فئة معينة على أساس صفة أو خصائص مشتركة بينهم، ويعبر عنه بكلمة أو رمز رياضي، مثل مفهوم المربع، الدالة، المجموعة الخالية،... الخ.
- التعميم الرياضي: عبارة عن العلاقة بين مفهومين أو أكثر وتشمل القوانين، والنظريات، القواعد.
- المهارة الرياضية: هي مجموعة من العمليات والخوارزميات الرياضية وتتطلب الدقة والاتقان مثل عملية الجمع، والرسم، وتطبيق القوانين وغيرها.
- المسألة الرياضية: عبارة عن موقف رياضي جديد وغامض ويحتاج إلى استخدام المفاهيم والمهارات والتعميمات الرياضية لحلها.

4. معيار تنوع الاسئلة في الورقة الاختبارية: ويقصد به مدى احتواء الورقة الاختبارية على أكثر من نوع من أنواع الأسئلة وعدم اقتصارها على نوع واحد.

5. معيار المستوى المعرفي لأسئلة الاختبار: ويقصد به المحتوى المعرفي والعقلي الذي يقيسه السؤال حسب المجال المعرفي لتصفيف بلوم وهي:

- التذكر: وهي الأسئلة التي تقيس قدرة الطالب على استرجاع واستذكار المعلومات، والمعارف، والمفاهيم، والتعميمات الرياضية.
- الفهم: وهي الأسئلة التي تقيس قدرة الطالب على الاستيعاب والإدراك وتوضيح وتفسير المفاهيم والتعميمات الرياضية وترجمتها من صورة لأخرى.
- التطبيق: وهي الأسئلة التي تتطلب من الطالب القدرة على توظيف المفاهيم والمبادئ والنظريات الرياضية في مواقف جديدة.
- التحليل: وهي الأسئلة التي تتطلب من الطالب القدرة على إدراك العلاقات بين العناصر وتفكيكها إلى عناصرها.
- التركيب: وهي الأسئلة التي تقيس قدرة الطالب إلى الوصول بعمل جديد من إنتاجه .
- التقويم: هي الأسئلة التي تقيس قدرة الطالب على إصدار الأحكام على الأعمال الرياضية وفق معايير محددة.

6. معيار شمول أسئلة الاختبار لموضوعات المقرر: ويقصد به مدى شمول أسئلة الاختبارات لموضوعات مقرر الرياضيات للصف الثالث الثانوي.

تحديد وحدت التحليل: تحددت وحدة التحليل بالفكرة حيث يعد كل سؤال فكرة.

تحديد فئات التحليل: تحددت فئات التحليل بالمعايير الرئيسية وتعبر عن فئات رئيسية للتحليل، وكل معيار فرعي يعد فئة فرعية.

ب. أداة التحليل بصورتها الأولية: تكونت أداة التحليل من ثمان استمارات لتحليل أسئلة الاختبارات، أعدها الباحث في ضوء المعايير الرئيسية والفرعية السابقة، وهي: ثلاث استمارات لمعايير مواصفات الورقة الاختبارية وخمس استمارات لبقية المعايير(معيار شمول الأسئلة على أصناف المحتوى الرياضي، ومعيار تنوع أسئلة الاختبارات، ومعيار المستوى المعرفي لأسئلة الاختبار حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي، ومعيار مناسبة زمن الاختبار، ومعيار شمول اسئلة الاختبارات لموضوعات المقرر).

ج. صدق أداة التحليل: تم عرض أداة التحليل على عدداً من المتخصصين لإبداء ملاحظاتهم، وتم الأخذ بها.

د. ثبات أداة التحليل: تم حساب ثبات اداة التحليل قام الباحث بإعادة التحليل للأوراق الاختبارية بعد ثلاثة أسابيع من التحليل الأول ، وتم حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة كوبر، حيث بلغت نسبة الاتفاق (0.88) وهي نسبة عالية للثبات، مما يدل على ثبات أداة التحليل.

إجراءات التطبيق:

سارت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- استخراج الاوراق الاختبارية للقبول للأعوام (2010– 2015م) والتي هي المتوفرة في أرشيف الجامعة وموقعها الإلكتروني، واختيار عينة منها، وترتيبها واعطاء كل ورقة رقم.
- لتحليل محتوى الأوراق في ضوء معيار مواصفات الورقة الاختبارية تم قراءة البيانات الأساسية لكل ورقة، ورصد التكرارات في استمارة التحليل.
- لتحليل أسئلة الاختبارات في ضوء معيار الاخطاء العلمية، واللغوية، والطباعية، تم قراءة كل سؤال قراءة دقيقة، ورصد التكرارات في استمارة التحليل.
- لتحليل محتوى الاختبارات في ضوء توفر معيار التعليمات الاختبارية ووضوحها وكفايتها؛ تم قراءة كل ورقة للتعرف على وجود تعليمات اختبارية فيها من عدمها، في حالة وجود تعليمات يتم فحصها للتأكد من مدى وضوحها وخلوها من الغموض, وهل تلك التعليمات كافية، ورصد التكرارات في استمارة التحليل.
- لتحليل الأسئلة في ضوء معيار شمولها على أصناف المحتوى الرياضي، تم قراءة كل سؤال بدقة ويعاد قراءته مرة أخرى لتحديد الفكرة الواردة فيه ثم يرصد التكرارات في استمارة التحليل.

- لتحليل الاختبارات في ضوء معيار تنوع الأسئلة تم رصد تكرارت الأسئلة حسب نوعها في كل ورقة اختبارية في استمارة التحليل.
- لتحليل الاختبارات في ضوء معيار المستوى المعرفي الذي يقيسه كل سؤال تم قراءة كل سؤال قراءة دقيقة وتحديد الفكرة الواردة فيه ثم يرصد في المستوى الذي يقيسه السؤال في الفئة المناسبة في استمارة التحليل.
- لتحليل الأسئلة في ضوء معيار الشمول لموضوعات كتاب الرياضيات للصف الثالث الثانوي القسم العلمي، تم الاطلاع على محتوى الكتاب وتسجيل الموضوعات الرئيسة كفئات للتحليل، وحساب تكرارات الأسئلة التي تغطي تلك الموضوعات في كل ورقة اختبارية، ورصدها في استمارة التحليل.
- حساب النسبة المئوية لكل التكرارات في الاستمارات التحليل حتى يسهل تفسيرها.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسبة المئوية.
- معادلة كوبر لحساب الثبات.

رض نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الأول: ما مدى مراعاة اختبارات القبول لمادة الرياضيات لمعيار مواصفات الورقة الاختبارية الجيدة؟

تم رصد التكرارات والنسب المئوية للمعايير الفرعية لمعيار مواصفات الورقة الاختبارية في الاستمارات المخصصة والتي توضحها الجداول الآتية:

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية لبنود معيار البيانات الأساسية

م	المعيار	التكرار	النسبة
1	اسم الجامعة	8	%80
2	شعار الجامعة	8	%80
3	اسم الكلية	8	%80
4	اسم المقرر	7	%70
5	التخصص	3	%30
6	الزمن	1	%10
7	العام الجامعي	8	%80
8	الدرجة المخصصة للاختبار واسئلته.	4	%40
	العدد الكلي للأوراق الاختبارية	10	%100

يتضح من جدول (1) توفر المعلومات الأساسية الآتية: (اسم الجامعة، وشعار الجامعة والكلية والعام الجامعي) بنسبة 80% من الأوراق الاختبارية، وأن 20% منها لا تحتوي على المعلومات الأساسية ، بالذات ما يتعلق بكتابة الزمن المحدد للإجابة على الورقة؛ يتضح أن 70% من الأوراق لا تحوي الزمن، 30% لا تحوي اسم المقرر، 65% من الأوراق لا تحوي الدرجة المخصص للأسئلة مع أن تضمين هذه المعلومات ضرورية في اختبارات القبول، وهذا يدل على اهمال معدي اختبارات القبول لمادة الرياضيات تحديد زمن الإجابة عن الأسئلة، والدرجة المخصصة للاختبار ولكل سؤال من الأسئلة، وكتابة التخصص، وهذا قد يؤدي إلى إرباك الطلبة لعدم معرفتهم بزمن الإجابة وتنظيم وقتهم في ضوئه؛ مما يسبب حرمان الطلبة من الإجابة على كثير من الأسئلة وعدم قدرتهم على إدارة وقت الاختبار، وعدم كتابة التخصص على الورقة الاختبارية يربك القائمين على الاختبار أثناء توزيعه؛ ولكل تخصص أسئلة تختلف عن غيره، وكتابة الدرجة المخصصة للاختبار يشعر الطالب بعدالة الاختبار ويمكنه توقع درجته، اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(الصلاحي، 2008؛ شريان، 2007).

جدول(2) التكرارات والنسب المئوية لبنود معيار خلو الورقة من الاخطاء

الاوراق الاختبارية	عدد الاسئلة	الاخطاء الطباعية		الاخطاء اللغوية		الاخطاء العلمية	
		ت	%	ت	%	ت	%
1	20	4	20	2	10	0	0
2	25	1	4	4	16	0	0
3	25	1	4	8	32	0	0
4	25	2	8	2	8	0	0
5	20	1	5	2	10	3	15
6	21	0	0	3	14	1	4.7
7	20	0	0	8	40	1	5
8	25	1	4	10	40	0	0
9	35	1	3	10	29	0	0
10	25	0	0	8	32	0	0
المجموع	**241**	**11**	**%5**	**57**	**%24**	**5**	**%2**

يتضح من جدول (2) أن الأخطاء اللغوية الأكثر تكرار في أسئلة الاختبارات، حيث وجد 57 خطأ بنسبة 24%، من إجمالي عدد الأسئلة، فكانت نسبة الأخطاء اللغوية في بعض الأوراق 40% ويليها الأخطاء الطباعية حيث بلغت 11 خطأ بنسبة 5% لجميع أسئلة الاختبارات، وكانت أسئلة الورقة الأولى تحوي أكثر الأخطاء الطباعية بنسبة 20%، بالنسبة للأخطاء العلمية كانت قليلة فقد ظهرت 5 أخطاء في جميع الأسئلة بنسبة 2%، وكان معظمها في الورقة الخامسة بنسبة 15%، وعليه فقد دلت النتائج على كثرة الأخطاء اللغوية، ويعزى ذلك لضعف معدي الاختبارات بالاهتمام بالجانب اللغوي رغم أهميته، وقد يعود ذلك لطبيعة تخصصهم، وضعف تمكنهم من المهارات اللغوية والنحوية، ودائماً يرجع كثير من الباحثين والأكاديميين لمراجعين في اللغة العربية للمراجعة والتدقيق، لأن التغيير في الصياغة اللغوية للسؤال قد تعقده ويسوء فهمه ويصعب الإجابة عليه، ومن النتائج يدل على اهتمام

معدي الاختبارات بالجانب العلمي؛ ويعود هذا لتمكن معدي الأسئلة من المادة العلمية واطلاعهم عليها قبل وضع الاسئلة، وكذلك الاهتمام بالإخراج الفني والطباعة على الحاسوب؛ وذلك لتوفر الحاسوب في متناول الجميع وتمكن الاساتذة من استخدامه وتوفر برامج لكتابة المحتوى والرموز الرياضية،. وتتفق هذه النتائج مع دراسته (شريان، 2007)، ولم تتفق مع دراسة (الصلاحي، 2008) من ناحية الأخطاء اللغوية، والطباعية.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما مدى مراعاة اختبارات القبول لمادة الرياضيات لمعيار توفر التعليمات وكفايتها ووضوحها؟. تم حساب التكرارات والنسب المئوية لبنود معيار توفر التعليمات الاختبارية ورصدها في الاستمارة المخصصة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية لبنود معيار توفر التعليمات وكفايتها ووضوحها

عدد الأوراق الاختبارية		توفر التعليمات		كفاية التعليمات		وضوح التعليمات	
		متوفرة	غير متوفرة	كافية	غير كافية	واضحة	غير واضحة
ت	10	6	4	4	2	4	2
%	%100	%60	%40	%67	%33	%67	%33

يلاحظ من جدول (3) أن نسبة 60% من الأوراق الاختبارية تضمنت على تعليمات اختبارية و40% من الأوراق لا يوجد بها تعليمات، وهذا يدل على اهمال معدي الاختبارات في وضع التعليمات والتي تعد خطوة مهمة في الاختبارات؛ فغياب التعليمات قد يؤدي الى فشل الطلبة ورسوبهم؛ بسبب تشويش الطالب في طريقة الإجابة. ومما شاهده الباحث أن الطلبة يجيبوا على الأسئلة بورقة الاختبار ولا ينقلها إلى الورقة المخصصة للإجابة، وعندما ينتهي الوقت يتن تسح ورقة الإجابة فقط وهي فارغة بسبب غياب التعليمات، ومن الجدول يتضح أن نسبة 33% من التعليمات غير واضحة وغير كافية لتوضيح طريقة الإجابة، وقد يعود هذا لأن معدي الاختبارات غير تربويون وليس لديهم إلمام كافي بطرق وخطوات اعداد الاختبار، ولا يدركون أهمية توفر التعليمات في الاختبار.

للإجابة عن السؤال الثالث: ما مدى مراعاة اختبارات القبول لمادة الرياضيات لمعيار شمول الأسئلة لأصناف المحتوى الرياضي؟.

تم رصد التكرارات والنسب المئوية لبنود معيار الشمول لأصناف المحتوى الرياضي في الاستمارة المخصصة؛ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية لبنود معيار شمول الأسئلة لأصناف المحتوى الرياضي

الاوراق الاختبارية	عدد الاسئلة	أصناف المحتوى الرياضي							
		المفاهيم الرياضية		التعميمات الرياضية		المهارات الرياضية		المسائل الرياضية	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1	20	2	10	2	10	14	70	2	10
2	25	1	4	5	20	19	76	0	0
3	25	1	4	9	36	15	60	0	0
4	25	2	8	4	16	19	76	0	0
5	20	1	5	1	5	17	85	1	5
6	21	2	9	9	43	10	48	0	0
7	20	0	0	1	5	17	85	2	10
8	25	0	0	12	48	11	44	2	8
9	35	0	0	6	17	26	74	3	9
10	25	1	4	6	24	15	60	3	12
المجموع	241	10	4.15%	55	22.82%	163	67.63%	13	5.4%

يلاحظ من جدول(4) أن نسبة الأسئلة التي تقيس المهارات الرياضية 67.63%، وحصلت على أعلى تكرار من بين جميع الأسئلة، يليها أسئلة التعميمات الرياضية بنسبة 22.82%، ويليها أسئلة المسائل الرياضية بنسبة 5.4%، وحصلت أسئلة المفاهيم الرياضية على أقل تكرار بنسبة 4.15% مما يدل أن أسئلة اختبارات القبول تركز على صنف واحد من أصناف المحتوى الرياضي وهو المهارات الرياضية، وضعف شمولها لبقية الاصناف وبالذات المسائل، والمفاهيم الرياضية، مما يؤكد ضعف توازن وشمول اختبارات القبول لجميع المحتوى الرياضي، وهذا يضعف الاختبار كون المعرفة الرياضية متكاملة ومترابطة، ومعيار الشمول من معايير الاختبار الجيد لما له من أهمية ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى تركيز الاختبارات القبول على المفاضلة بين المتقدمين وليس لقياس التحصيل المعرفي، ونظراً لضيق الوقت المخصص للاختبار فيتم استبعاد المسائل الرياضية لأنها تحتاج إلى وقت كبير، وقد يعزى إلى اعتماد معدي الاختبارات على نوع واحد من الأسئلة وهو الاختيار من متعدد التي من الصعوبة أن تقيس كل أصناف المحتوى الرياضي، وضعف إلمام معدي الأسئلة لأصناف المحتوى الرياضي وكيفية صياغة أسئلة تقيسها، اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الحداد، 2001).

للإجابة عن السؤال الرابع: ما مدى مراعاة اختبارات القبول لمادة الرياضيات لمعيار تنوع الأسئلة؟.

تم رصد التكرارات والنسب المئوية لبنود معيار تنوع الأسئلة في الاستمارة المخصصة؛ والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول(5) التكرارات والنسب المئوية لمعيار تنوع الأسئلة

الاوراق الاختبارية	عدد الاسئلة	نوع الأسئلة									
		مقالية		اختيار من متعدد		صح أو خطا		إكمال فراغ		المطابقة	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1	20	2	10%	18	90%	0	0	0	0	0	0
2	25	0	0	25	100%	0	0	0	0	0	0
3	25	0	0	25	100%	0	0	0	0	0	0
4	25	0	0	25	100%	0	0	0	0	0	0
5	20	0	0	20	100%	0	0	0	0	0	0
6	21	0	0	15	71%	6	29%	0	0	0	0
7	20	0	0	20	100%	0	0	0	0	0	0
8	25	0	0	25	100%	0	0	0	0	0	0
9	35	0	0	35	100%	0	0	0	0	0	0
10	25	0	0	25	100%	0	0	0	0	0	0
المجموع	241	2	%1	233	97%	6	2%	0	0%	0	0%

يتضح من جدول(5) أنه لا يوجد تنوع في اسئلة الاختبارات حيث تركزت على نوع واحد وهي الأسئلة الموضوعية نوع الاختيار من متعدد بنسبة 97%، عدا ورقتين اختباريتين احتوتا نوعين من الأسئلة تراوحت نسبة أسئلة الصواب والخطأ 2%، والمقالية 1%، بينما تم تجاهل بقية الأنواع وهذا يدل على قصور الاختبارات في توفر معيار التنوع، مع أن المهارات الرياضية تحتاج في قياسها قدرات لا يمكن قياسها بنوع الاختيار من متعدد؛ مثل قدرة الطالب على التنظيم، والتوضيح، وخطوات حل المسائل، وتطبيق القوانين، ومهارة الرسم، وغيرها من المهارات الرياضية، وهذا ما أكده (Cook & Beckman, 2006) أن اختبارات القبول ذات الاختيار من متعدد تفتقر إلى الشمولية والعمق رغم الجهود المبذولة لرفع ما تقيسه من مهارات، وأنها تميل إلى قياس مهارات التفكير الدنيا التي تتطلب عمليات منطقية قصيرة روتينية وتتطلب الاستدعاء الفوري للحقائق الواضحة، ولا تقيس المهارات المتعلقة بالتفكير، والابداع، والتحليل، واستعمال عدة قدرات بشكل متكامل، والحل الناقد للمشكلات. وتعزى تلك النتيجة إلى ضعف إلمام معدي الأسئلة لمهارات القياس والتقويم وإعداد الأسئلة بأنواعها، وإلى كثرة عدد الطلبة مما يتطلب وقت كبير للتصحيح ورصد الدرجات، وفترة القبول محدودة وضيقة، وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الصلاحي، 2008؛ ودراسة شريان، 2007؛ وغليون، 2009؛ وحسن، 2013؛ والحداد، 2001).

للإجابة على السؤال الخامس: ما مدى مراعاة اختبارات القبول لمادة الرياضيات لمعيار المستوى المعرفي للأسئلة؟

تم تحليل أسئلة الاختبارات في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي ورصد التكرارات والنسب المئوية في الاستمارة المخصصة؛ والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (6) التكرارات والنسب المئوية لبنود معيار مستويات الأسئلة حسب تصنيف دبلوم

الاوراق الاختبارية	عدد الاسئلة	مستويات بلوم للمجال المعرفي											
		التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب		التقويم	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1	20	2	10	4	20	14	70	0	0	0	0	0	0
2	25	3	12	4	16	18	72	0	0	0	0	0	0
3	25	12	48	5	20	8	32	0	0	0	0	0	0
4	25	6	24	5	20	14	56	0	0	0	0	0	0
5	20	1	5	4	20	15	75	0	0	0	0	0	0
6	21	6	29	8	38	7	33	0	0	0	0	0	0
7	20	1	5	1	5	18	90	0	0	0	0	0	0
8	25	6	24	7	28	12	48	0	0	0	0	0	0
9	35	3	9	9	26	23	65	0	0	0	0	0	0
10	25	5	20	10	40	10	40	0	0	0	0	0	0
المجموع	**241**	**45**	**19%**	**57**	**24%**	**138**	**57%**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**

يلاحظ من جدول(6) ان نسبة أسئلة مستوى التطبيق حصلت على أعلى تكرار بنسبة 57%، يليها أسئلة مستوى الفهم حصلت على نسبة 24%، وتأتي بالمرتبة الأخيرة أسئلة مستوى التذكر بنسبة 19%، وانعدام أسئلة المستويات (التحليل، والتركيب، والتقويم)، مما يدل أن تركيز أسئلة الاختبارات على المستويات العقلية الدنيا، وخلوها من أسئلة المستويات العقلية العليا، ويعزى هذا لضعف إلمام معدي الأسئلة للمستويات المعرفية للأسئلة، وتركيز الاسئلة على نوع الاختيار من متعدد الذي يصعب قياس أسئلة القدرات العقلية العليا. اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة(الصلاحي، 2008؛ وشريان، 2007؛ غليون، 2009)؛ حسن، 2013)؛ الحداد، 2001، ودراسة (Swart, 2010).

للإجابة عن السؤال السادس: ما مدى مراعاة اختبارات القبول لمادة الرياضيات لمعيار شمول الاسئلة لموضوعات مقرر الصف الثالث الثانوي؟

تم الاطلاع على كتاب الرياضيات للصف الثالث الثانوي القسم العلمي وحصر الموضوعات الرئيسية في الكتاب، ثم قراءة أسئلة كل اختبار وربط كل سؤال بالموضوع الذي ينتمي إليه وبعدها رصد التكرارات والنسب المئوية لجميع الاوراق كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(7) التكرارات والنسب المئوية لبنود معيار شمول الأسئلة لموضوعات المقرر

الأوراق الاختبارية	عدد الأسئلة	تكرارات أسئلة موضوعات كتاب الرياضيات الصف الثالث الثانوي									أسئلة موضوعات الصف الثالث الثانوي تكرارات	تكرار أسئلة من صفوف متنوعة
		الأعداد المركبة	مبدأ العد	الاحتمالات	الهندسة التحليلية	الدوال ومجموعة تعريفها	نهاية الدوال واتصالها	التفاضل وتطبيقاته	التكامل وتطبيقاته	الهندسة الفضائية		
1	20	0	1	0	0	4	1	3	3	0	12	8
2	25	0	4	0	0	1	2	2	3	0	12	13
3	25	3	2	1	1	4	2	3	3	0	19	6
4	25	5	1	6	0	3	0	4	2	0	21	4
5	20	0	1	0	0	3	2	2	3	0	11	9
6	21	0	1	1	0	4	1	2	1	0	10	11
7	20	1	2	1	2	0	3	3	4	0	16	4
8	25	0	1	3	3	1	2	3	4	0	17	8
9	35	2	3	0	2	2	4	6	5	0	24	11
10	25	3	2	2	2	2	2	3	6	0	22	3
التكرار		14	18	14	10	24	19	31	34	0	164	77
النسبة		%6	%7	%6	%4	%10	%8	%13	%14	%0	%68	%32

يتضح من جدول(7) أن أسئلة اختبارات القبول ليست شاملة لجميع موضوعات مقرر الرياضيات للصف الثالث الثانوي، فقد تم تغطية موضوعات المقرر بنسبة 68% من أسئلة الاختبارات، بينما 32% من الأسئلة موزعة على مختلف كتب الرياضيات من الصفوف الدراسية المختلفة، مما يؤكد ضعف شمول الأسئلة لموضوعات مقرر الرياضيات للصف الثالث الثانوي، ويُلاحظ أيضاً من الجدول ضعف توازن في نسبة تركيز أسئلة لكل موضوع من مواضيع الكتاب، فقد تم إهمال موضوع الهندسة الفضائية مع أن بعض الاختبارات مقدمة لطلبة كلية الهندسة، وكذلك يلاحظ أن أكثر الأسئلة تركيزاً في موضوعي التفاضل بنسبة 31%، والتكامل بنسبة 14%، مع ضعف تركيز بقية مواضيع المقرر، مما جعل أسئلة الاختبارات غير شاملة وغير متوازنة ولا تغطي جميع المواضيع وبنسب متوازنة، مما يسبب تجزئة للمعرفة الرياضية ولا تقدم بشكل مترابط ومتكامل، فلكل موضوع أهميته النسبية وهذا الشي لم يراعى من قبل معدي الاختبارات، وتعزى هذه النتيجة إلى ضعف امتلاك معدي الأسئلة مهارات تحديد الأهمية النسبية للمواضيع، وضعف اطلاعهم بمقررات الثانوية أو بسبب تحيزهم المسبق للمواضيع التي تعد من تخصصاتهم الدقيقة وتركيزهم على ما يتعلق بتخصصهم وإهمال ما سواه. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الصلاحي، 2008)، ودراسة (غليون، 2009)، ودراسة (حسن، 2013)، واختلفت مع نتيجة دراسة (شريان، 2007).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1- عقد دورات تدريبية لتنمية كفايات القياس والتقويم وبناء اختبارات القبول لأعضاء هيئة التدريس المكلفين بإعدادها.

2- ضرورة التقويم المستمر لاختبارات القبول لمادة الرياضيات وبقية المواد وتحليلها في ضوء معايير الاختبار الجيد.
3- عرض اختبارات القبول على لجنة سرية من المتخصصين لمراجعتها قبل تطبيقها بوقت كافي.
4- الاستفادة من قائمة المعايير في هذه الدراسة وتدريب معدي اختبارات القبول على مراعاتها عند إعداد الاختبارات.
5- تحليل نتائج اختبارات القبول للتعرف على خصائصها ومدى قدرتها على اختيار افضل الطلبة من المتقدمين.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث الدراسات الآتية :

1- تقويم اختبارات القبول للمواد(الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، واللغة الإنجليزية) بجامعة إب في ضوء معايير الاختبار الجيد.
2- فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات القياس والتقويم وبناء اختبارات القبول لأعضاء هيئة التدريس المكلفين بإعدادها بجامعة إب.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو هاشم، السيد محمد (2012). *معايير القبول بالتعليم العالي كما تدركها عينات مختلفة من المجتمع السعودي*، المؤتمر الدولي الأول للقياس والتقويم بعنوان "معايير القبول في التعليم العالي"، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2-4 ديسمبر /2012م.

إسماعيل، كمال عبدالحميد؛ حسانين، محمد صبحي (1986). تقويم اختبارات القبول لكليات التربية الرياضية بنين بمصر للفترة (1937-1986م)، *مجلة بحوث التربية الرياضية*، 3(65)، 1 – 40.

أيكين، لويس. ر (2007). *الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء*، ترجمة فرح السراج، الرياض: مكتبة العبيكان للنشر.

حسن، منال علي(2013). تقويم اختبارات طالبات كلية التربية بحفر الباطن وفق معايير الجود، *مجلة القراءة والمعرفة_مصر*، (136). 62- 322.

حسين، أسامة طاهر(2010). *سيناريوهات مقترحة لتطوير نظام قبول الطلاب بالتعليم العالي في ضوء خبرات بعض الدول وبما يتلاءم مع دواعي تطوير التعليم العالي في* مصر، المؤتمر الدولي الخامس بعنوان "مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ورؤى"، يوليو 2010، جمهورية مصر العربية.

الحداد، فوزي عبدالله خالد(2001). *تقويم اختبارات الرياضيات للثانوية العامة في الجمهورية اليمنية ومقترح لتطويرها*، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة صنعاء، اليمن.

خطاب، علي ماهر(2001). *القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

درندري، إقبال زين العابدين (2012). *اختبارات القبول بالجامعات السعودية في ضوء التوجهات الحديثة في صدق الاختبار*، المؤتمر الدولي الأول للقياس والتقويم بعنوان "معايير القبول في التعليم العالي"، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2-4 ديسمبر/2012م.

الزبيدي، عبد القوي سالم(2011). بعض تجارب العالم في اختبارات قبول المعلمين، *مجلة التطوير التربوي_* سلطنة عُمان، (67).

سرور، عايدة عبد الحميد على السيد (2011). *مشروع تطوير اختبارات القبول بجامعة المنصورة ، نموذج لرؤية جديدة نحو قبول الطلاب بالجامعة المصرية*، الجمعية المصرية للتربية العملية، المؤتمر الخامس عشر (التربية العملية: فكر جديد لواقع جديد).

آل سعود، فيصل عبدالله المشاري (2009). *تطوير معايير قبول الطلاب في الجامعات السعودية تجربة المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي*، المؤتمر الاقليمي العربي (نحو فضاء عربي للتعليم العالي التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية) – مصر، القاهرة، يونيو 2009م.

السلخي، محمود جمال (2012) تصور مقترح لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء شروط القبول العالمية، *مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات_ فلسطين*، (26)، 315-354.

شريان، عايض (2007). دراسة تقويمية لنماذج من اختبارات قسم اللغة الإنجليزية بكليات التربية جامعة صنعاء في ضوء المعايير العلمية لإعداد الاختبارات التحصيلية، *مجلة الباحث الجامعي_* جامعة إب، (13)، 287- 314.

الشمري، سعود محمد (2015). فاعلية التدريب على اختبارات القدرات العامة في القبول الجامعي، *مجلة القراءة والمعرفة_ مصر*، (164)، 199- 237.

الصلاحي، عبدالسلام (2008). تقويم الاختبارات النهائية في جامعة صنعاء في ضوء معايير الاختبارات الجيدة، *مجلة الباحث الجامعي _ جامعة إب*. (17)،261 -288.

عابدين، محمود عباس (2007). نحو رؤية لتطوير معايير القبول بالتعليم العالي المصري، *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية* – مصر، (9). 1- 23.

علام، صلاح الدين محمود (2001). *القياس والتقويم التربوي والنفسي "أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر.

العمر، عبدالعزيز سعود (2001). القدرة التنبئية لبعض معايير القبول في كليات المعلمين، *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة الملك سعود. (168). 51-1 .

عودة، أحمد سليمان (2005). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، ط3، دار الأمل **:الاردن.**

غليون، ازهار محمد(2009). تقويم الاختبارات النهائية للدراسات العليا بكلية التربية صنعاء في ضوء معايير الاختبار الجيد، *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة ذمار* – اليمن، (8). 176- 200.

القضاة، محمد فرحان؛ مقدادي، هاني صلاح؛ أبو أصفر، رزق رمضان (2008). مدى تطبيق معايير تصميم الاختبار الجيد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية المعلمين بأبها، *حولية كلية المعلمين في أبها_* السعودية، (13) ، 274- 302.

مركز القياس والتقويم (2012). *معايير القبول في التعليم العالي*، المؤتمر الدولي الأول للقياس والتقويم، المنعقد في 2-4 ديسمبر 2012م، الرياض، المملكة العربية السعودية.

مركز التطوير وضمان الجودة جامعة إب (2016). *تقويم آلية اختبارات القبول وسبل تطويرها*، ورشة عمل في الفترة 12-14 يوليو 2016م، جامعة إب، مدينة إب، الجمهورية اليمنية.

المنيع ، منيع عبد العزيز(2011). *برنامج إعداد المعلمين بين الجودة والتطوير*، ورقة عمل مقدمة للقاء الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية . جستن للفترة 19 –1430/1/20ه .

موسى، محمد فتحي؛ العتيبي، منصور نايف(2012). تطوير نظام قبول الطلاب بالجامعات العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، *مجلة دراسات في التربية وعلم النفس*، 30(1)، 75 -111.

المراجع الأجنبية:

Atkinson , R and Geiser , S (2009). Reflections on a Century of College Admissions Tests. *Educational Researcher*, 38(9) , 665–676 .

Coats, H. & Friedman, T. (2010).Evaluation of the Special Tertiary A dmissions Test (STAT), *Journal of Higher Education Police and Management,* (32),117-126.

Chanho, Park, (2012). *College Entrance Examination in Korea* ,The First International Conference on Assessment & Evaluation" Admission Criteria in Higher Education", Volume 1, December 2-4, 2012,Riyadh – Saudi Arabia.

Cook, D. & Beckman, T. ,(2006) Current Concepts in Validity and Reliability for Psychometric Instruments: Theory and Application. *The American Journal of Medicine*, 119,166-176.

David, F. Lohman(2012). *An Aptitude Framework for College Admissions Testing*, the First International Conference on Assessment & Evaluation" Admission Criteria in Higher Education "Volume1 ,December 2-4, 2012,Riyadh – Saudi Arabia.

Michael, T. Kane,(2012). *The Evaluation of Admissions Testing Programs* ,The First International Conference on Assessment & Evaluation" Admission Criteria in Higher Education "Volume1, December 2-4, 2012,Riyadh – Saudi Arabia.

Rachel, Lange, (2012) *The development of an admissions test in the UAE*, The First International Conference on Assessment & Evaluation" Admission Criteria in Higher Education "Volume 1, December 2-4, 2012,Riyadh – Saudi Arabia.

Swart, Arthur, J. (2010), Evaluation of Final Examination Papers in Engineering: A Case Study Using Bloom's Taxonomy ,*IEEE Transactions on Education, 53(2), 257-264.*

الكشف عن صعوبة تعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الاغواط

د. علي عون
جامعة الأغواط، الجزائر

أ. كزواي عطاء الله
جامعة ورقلة، الجزائر

استلم بتاريخ: 02-04-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 26-07-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة المجال الأكثر صعوبة في تعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وفقا لكتاب الرياضيات للسنة رابعة ابتدائي) الأعداد والعمليات الحسابية، القياس الهندسة، حل المشكلات، وهذا عن طريق بناء أداة تتمتع بدلالات الصدق كأداة متخصصة في الكشف على ما ذكر سابقا، بالإضافة إلى أن طبيعة هذا البحث تتناسب مع طبيعة تطبيق المنهج الوصفي، بالتحديد دراسة وصفية استكشافية، أما بالنسبة لعينة البحث، فقد تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط قوامها 40 معلما تم اختيارهم بطريقة عشوائية كما تم بناء استبيان مكون من 40 عبارة، ويمكن حوصلة النتائج التي توصل إليها الباحثان إلى وجود اختلاف واضح في درجات الصعوبة باختلاف المجالات التالية: الأعداد والعمليات الحسابية القياس، الهندسة، حل المشكلات، حيث بلغت نسبة بعد حل المشكلات 77.95% وهي النسبة الأعلى بالنسبة للأبعاد الأخرى.

الكلمات المفتاحية: تصميم مقياس؛ صعوبات تعلم الرياضيات.

Detection of difficulty in learning mathematics among pupils of the fourth year of primary school in the city of Laghouat

Ali OUNE
Laghouat University, Algeria

Kazoui ATALLAH
Ouargla University, Algeria

Abstract

The present study aims to find out the most difficult area in the mathematics learning among pupils of the fourth year of primary school according to the mathematics textbook, numbers, calculation, measurement, engineering, problem solving, and this can be done by developing a tool which has validity indexes as a tool specialized in detecting what has already been mentioned.

In addition, the nature of this research goes with the application of descriptive method, specifically it is an exploratory and descriptive study. This study was applied to a sample of teachers of primary education in Laghouat consisting of 40 teachers were randomly selected. A questionnaire was built consisting of 40 items. The researcher concluded to the existence of evident differences in the degrees of difficulty depending on the following areas: numbers and calculations, measurement, engineering and problem solving, where solving problems dimension scores 77.95 % and is the highest rate for the other dimensions.

Keywords: scale designing; difficulties in learning mathematics.

*** E. Mail :** kazouaiatallah@yahoo.com

مقدمـــة:

تبدأ صعوبات تعلم الرياضيات غالبا منذ المرحلة الابتدائية وتستمر إلى المرحلة الثانوية وربما تمتد إلى المرحلة الجامعية، وتأثر على مسيرة المتعلم الأكاديمية، مما قد يؤثر عليه في حياته المهنية والعلمية، هذه المشكلة اهتم بها الدارسون والباحثون كل حسب تخصصه، خاصة في مجال التربية الخاصة من أجل إيجاد حلول علمية وعلاجية لتفادي هذه المشكلة الحساسة، كما هناك عدة مقاييس واختبارات لتشخيص وعلاج صعوبات التعلم بصفة عامة، كمقياس (ما يكل بست) للتعرف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم ومقياس (مكارثي) للقدرات المعرفية، مقاييس (سلنغر لاند) للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وعليه؛ جاءت هذه الدراسة لبناء أداة لمعرفة وتشخيص صعوبة تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة الأغواط، وفق منهاج الدراسي أي كتاب السنة الرابعة ابتدائي، وكذا بعض الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها وفق المنهجية العلمية المتعارف عليها.

الإشكالية:

إن صعوبات التعلم عبارة عن اضطراب في جانب أو أكثر في الوظائف العقلية أو النفسية التي تشمل الذاكرة، الإدراك، الانتباه، التخيل، حل المشكلات، فهم واستخدام اللغة والتعبير بالكلام والكتابة ويظهر هذا الاضطراب عند الفرد بسبب عدم مقدرته على الانتباه والتذكر والنطق والقراءة والكتابة والعمليات الحسابية، ومن هنا يظهر لدينا بأن ذوي صعوبات التعلم ليسوا هم بالضرورة الأفراد ذوي الإعاقات المختلفة، وبالتالي فإن أصحاب هذا الاضطراب عندهم صعوبة دراسية، تؤثر على مستواهم الدراسي، ومن ثم معاناتهم من الفشل المستمر. (العزة، 2007، 41)

تعتبر صعوبات التعلم، من الموضوعات الحديثة التي دخلت ميدان التربية الخاصة، وما دام التعلم قائما وباقيا بقاء الحياة، فلا بد من البحث عن سلسلة من المقومات التي لها علاقة بعملية التعلم والبحث عن الصعوبات التي تواجه عملية التعلم، ومعرفة أسبابها حتى يمكن التغلب عليها، لأن كل من يتعلم يواجه صعوبة أو مشكلة في حياته التعليمية عند اكتساب معلومة جديدة، أو اكتساب مهارة حركية جديدة أو عند محاولة حل مسألة صعبة أو حل مشكلة معقدة، فنجاحنا في التغلب على صعوبات التعلم يساعدنا على تحقيق أهداف التعلم والوصول إلى مراميه بشكل سليم. (السيد، 1990، 17)

سيتناول الباحثان في الدراسة الحالية المتعلقة بمعرفة أهم صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، من المرحلة الابتدائية، من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط حيث سنسلط الضوء على أهم هذه الصعوبات، والحلول المناسبة لعلاج هذه المشكلة.

الجدير بالذكر، انه بعد اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة، والنزول إلى الميدان، لمعرفة مدى دراسة هذا الموضوع، تبين أن هناك أهمية في دراسة مشكلة صعوبات التعلم خاصة في بيئتنا الجزائرية.

وتكمن مشكلة الدراسة، حول معرفة مواطن صعوبات تعلم الرياضيات، لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط، وذلك في ضوء المجالات التالية (الأعداد، العمليات الحسابية، القياس، الهندسة، حل المشكلات)، حسب كتاب الرياضيات للسنة الرابعة ابتدائي.

مما سبق، نستطيع القول إن مثل هذه المشكلة التعليمية، قد تؤدي إلى الرسوب، ومن ثم إلى التسرب بالإضافة إلى أن هذه المشكلة قد تضر التلميذ في مستقبله الدراسي والتعليمي، حتى أسرته.

وبالتالي نستطيع أن نطرح بعض التساؤلات والتي هي محل الدراسة الحالية كالتالي:

1. ما مواطن صعوبة تعلم الرياضيات، لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي حسب وجهة نظر عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط؟
2. هل تختلف درجة الصعوبة في تعلم الرياضيات، باختلاف المجالات التالية: الأعداد والعمليات الحسابية، القياس الهندسة، حل المشكلات، لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي حسب وجهة نظر عينة من أساتذة التعليم الابتدائي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- معرفة مواطن الصعوبة في تعلم الرياضيات، لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي حسب وجهة نظر عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.
- معرفة المجال الأكثر صعوبة في تعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- بناء أداة تتمتع بدلالات الصدق كأداة متخصصة في معرفة صعوبات تعلم الرياضيات.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية البحث من الناحية النظرية والتطبيقية إلى:

- الخروج بأهم صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط.
- قد تقدم صورة حقيقية وصادقة لواقع صعوبات تعلم الرياضيات بمدينة الأغواط.
- تناولت مرحلة تعليمية هامة وهي الابتدائي، باعتبارها المرحلة الأهم، لاكتساب مفاهيم ومهارات رياضية.
- قد تكشف للمسؤولين عن مناهج الرياضيات هذه المشكلة، مما قد يساعد في تطويرها والارتقاء بمستوها للتغلب على صعوباتها.
- قد تفيد التلاميذ من خلال تحسين فهمهم، وبالتالي تحصيلهم في مادة الرياضيات.

حدود الدراسة:

تقع الدراسة الحالية في الحدود التالية:

- زمنيا: من شهر جانفي إلى غاية نهاية شهر أفريل 2015.
- جغرافيا: تمت الدراسة بمدينة الأغواط.
- بشريا: عينة من أساتذة التعليم الابتدائي مكونة من 40 معلما ومعلمة من مدينة الأغواط.

تحديد مصطلحات الدراسة:

1. **صعوبات تعلم الرياضيات:** هي العوامل التي تؤثر سلباً في عملية تعّلم الرياضيات، وقد تكون سبباً في قلق الرياضيات لدى الطلبة، وقد ترجع إلى الطالب نفسه أو العوامل المتعّلقة بمعلم الرياضيات أو المنهاج والكِتاب المدرسي. (المعشني، 2002، 11)

التعريف الإجرائي: يقصد الباحثان بصعوبات تعلم الرياضيات في هذه الدراسة، بأنها تلك الصعوبات في المجالات التالية: الأعداد، العمليات الحسابية، القياس، الهندسة، حل المشكلات، وهذا حسب منهاج مادة الرياضيات لمستوى السنة 04 ابتدائي 2013/2012.

2. **الأعداد والعمليات الحسابية:** الحساب هو المجال الذي يعالج الأعداد والأرقام والعمليات عليها وخصائص هذه العمليات، وكانت البدايات في دراسة الأعداد الصحيحة والحقيقية والمركبة من مجموعة الأعداد الطبيعية. (أبو زينة وعبابنة، 2007، 16)

التعريف الإجرائي: هي توظيف الأعداد وإدراك مفهومها في عمليات العد وعمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة، ومعالجة خصائصها.

3. **الهندسة:** هي دراسة العلاقات في الفراغ، طبيعة الأشكال الهندسية ومعرفة مساحتها، وهي دراسة الأشكال وخصائصها والعلاقة فيما بينها. (أبو زينة وعبابنة 2007، 16)

التعريف الإجرائي: هي معرفة الأشكال الهندسية ودراسة خصائصها كالمثلث والمربع والمستطيل من حيث القوانين والمساحة.

4. **حل المشكلات** (حل المسائل الرياضية): هي عملية قبول تحد والعمل على حل المسائل الرياضية أو التغلب على الصعاب التي تواجهنا في هذا الحل. (أبو زينة، 2007، 202)

التعريف الإجرائي: هي المراحل والعمليات التي يجب للتلميذ أن يتتبعها في حله للمسائل الرياضية ويطبق الخبرات السابقة من مفاهيم وقوانين، والتي تؤدي به إلى الحل الصحيح.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعريف صعوبات تعلم الرياضيات:

يقصد بصعوبات تعلم الرياضيات اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية، وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها، وبعبارة أخرى هي الصعوبة أو العجز عن إجراء العمليات الحسابية

الأساسية وهي: الجمع الطرح الضرب القسمة وما يترتب من مشكلات في دراسة الكسور والهندسة فيما بعد ويطلق عليها البعض الحبسة الرياضية. (حافظ، 2002، 121)

– صعوبات تعلم الرياضيات مفهوم يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاض في التسجيل الدراسي عن نظرائهم العاديين، ومع أنهم يتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط إلا أنه تظهر عليهم ملامح الصعوبة في العمليات التالية: إجراء العمليات الأساسية في الحساب، التمييز بين الأرقام المتشابهة والتفرقة بين الأشكال الهندسية المختلفة، حل المسائل اللفظية في الحساب. (عواد، 1992، 64)

أسباب صعوبات تعلم الرياضيات:

تتلخص أسباب صعوبات تعلم الرياضيات فيما يلي:

- ضعف أو سوء الإعداد لتعلم الرياضيات.
- اضطرابات إدراك العلاقات المكانية.
- اضطرابات اللغة وصعوبة قراءة المشكلات الرياضية.
- الافتقار إلى إدراك مفهوم الزمن.
- اضطرابات الذاكرة.
- اضطرابات أو قصور تعلم استراتيجيات الرياضيات. (ملحم، 2002، 340)

– الخوف من الرياضيات: بعض الأطفال لديهم خوف(فوبيا) من الرياضيات ويرجع ذلك إلى الخبرات السابقة السلبية التي مروا بها أو لنقص الثقة بالنفس في التعامل مع الأرقام. (بن يحي، 2008، 110) ويظهر قلق الرياضيات في المواقف الضاغطة مثل: المواقف التنافسية أو الاختبارية، أو عند الخوف من الفشل المدرسي، أو عند فقد الطفل لتقدير ذاته ويتضح ذلك من خلال الخوف الشديد القشعريرة تجمد الأطراف، زيادة إفراز العرق، ارتفاع ضغط الدم، أو في الحالات الأخرى إلى الإسهال أو القيء أو الدوار وهو انفعال مكتسب. (قاسم، 2000، 350)

– التكامل الحسي: بعض المهارات والمفاهيم في الرياضيات تتطلب استخدام أكثر من حاسة، فإذا كان التلميذ حواسه غير مكتملة، فإننا نتوقع أن يكون لديه صعوبات في تعلم الرياضيات. (السرطاوي، 2001، 364)

– البيئة: (البيئة المدرسية والاجتماعية) حيث تلعب هذه العوامل دورا هاما في إحداث صعوبات تعلم الحساب عند الأطفال، وذلك من خلال اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، حول المقررات الدراسية مع قصر الوقت بالإضافة إلى نقص التدريب وكفاءة المعلمين خاصة في المرحلة الابتدائية، أين يتولى المدرس تدريس جميع المواد. (حافظ، 2002، 84)

– شرود الذهن أثناء الدرس: قد يلجأ التلميذ إلى بعض الحيل الانسحابية أمام عدد من المواقف الرياضية، ويظهر دون وعي ومن مظهره الصمت التام أو النظر إلى الخارج، أو عدم تقديم إجابة دالة على متابعته للشرح، والسبب في ذلك اعتماد التلميذ على أسلوب المحاضرات وملله أو صعوبة المادة.

– محاولة شغل حصة الرياضيات بالأسئلة التافهة: يقوم بعض الطلاب بتوجيه أسئلة للمدرس ليس لها صلة بموضوع الدرس، والغرض من ذلك إضاعة الوقت.

تشير الدراسات الحديثة التي أجريت على تعليم وتعلم الرياضيات، أن تحصيل وإنجاز الطالب في الرياضيات يتأثر بقوة مع المستويين المعرفي والمهارى للمدرس، وخبراته وتأهيله، فطلاب المدرس الخبير ذو المعرفة والمهارة يكون أداءهم في الرياضيات أعلى بالنسبة لطلاب المدرس المبتدئ أو المدرس الذي يفتقر للخبرة والمعرفة والمهارة. (بن يحي، 2008، 110)

أنواع صعوبات تعلم الرياضيات:

ثمة ستة أنواع لصعوبات تعلم الرياضيات بيانها كالتالي:

1. صعوبة التعلم اللفظية Verbal dyscalculia: أي أن يصدر الطفل صعوبة في فهم الحقائق أو المسائل الرياضية، حيث تقدم له شفويا ويجد صعوبة في التعبير الرياضي عنها.
2. صعوبة التعلم الرمزية Practognostic dyscalculia: حيث يجد الطفل نفسه عاجزا عن التعامل مع المدركات الحسية بطريقة رمزية أو غير ذلك لخدمة أغراض الحساب.
3. صعوبة التعلم الاصطلاحية: Lexical dyscalculia: وتشير إلى مشكلات قراءة الرموز الرياضية (الأعداد، الرموز الجبرية، علامات العمليات الرياضية).
4. صعوبة التعلم الكتابة Graphical dyscalculia: وتشير إلى صعوبة كتابة الرموز الرياضية.
5. صعوبة التعلم المفاهيمية Deognostical dyscalculia: وتشير إلى الصعوبات المتعلقة بقدرة الطفل على فهم الأفكار والعلاقات الرياضية وإجراء الحسابات العددية.
6. صعوبة التعلم العملية أو الإجرائية Operation dyscalculia: وتحدث حين يجد الطفل صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأربع، فيجمع بدلا أن طرح أو يقسم بدلا أن يضرب. (حافظ، 2002، 121)

طرق تشخيص الأطفال ذوي الصعوبات تعلم الرياضيات:

يشتمل تشخيص الصعوبات تعلم الرياضيات على تحديد وجود تباعد فيما بين قدرات الطفل الكامنة وتحصيله في الحساب، وتحديد أنواع الأخطاء التي يقع فيها الطفل في إجراء العمليات الحسابية والاستدلال ومعرفة العوامل التي تسهم في الصعوبات الخاصة بالرياضيات، وتطوير فرضية حول تطوير المشكلة وتنظيم البرنامج المعالج. (كيرك وكالفن، 1988، 324)

هناك نوعان من التشخيص لصعوبة التعلم في الحساب، الأول يقوم به الخبراء والأخصائيون والثاني غير رسمي يقوم به المعلم أثناء شرح الدروس.

1) التشخيص الرسمي: ويمثل:

- قياس نسبة ذكاء التلميذ الذي يعاني من صعوبة التكلم.
- قياس القدرات الرياضية لدى التلميذ.
- قياس الميول والاتجاهات نحو مادة الرياضيات.
- قياس درجة القلق من الرياضيات لدى التلاميذ.
- قياس مستوى النمو العقلي المعرفي لدى التلاميذ.

ويقوم بالاختبارات السابقة الأخصائي النفساني.

- الفحص العصبي للطفل، ويقوم به الطبيب.
- قياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة بمعرفة الأخصائي الاجتماعي بالإضافة إلى دراسته لأحوال التلميذ في بيئته الأسرية والمدرسية.
- تطبيق استبانة تشخيص الصعوبات تعلم الرياضيات. (عواد، 1995، 321)

2) التشخيص غير الرسمي: ويقوم به معلم الرياضيات أو الحساب الذي يدرس ويقدم طريقته في التدريس وظروف الدراسة داخل الفصل، فإذا وجدها لا غبار عليها، فإنه يفترض أن مصدر الصعوبة هو التلميذ نفسه وفي هذه الحالة يقوم بالإجراءات التالية:

- تحديد مستوى تحصيل التلميذ في الحساب. وفي هذا يستخدم طريقتين:
  - ❖ طريقة اختبارات التحصيل العادية والمقننة.
  - ❖ طريقة تقديم المهام الرياضية المندرجة للتلاميذ وتشمل:

* العد حتى رقم معين مثلا: من 10 إلى 28
* يذكر عدد معين ويطلب من التلاميذ الإشارة عليه ضمن سلسلة أعداد مكتوبة.
* يطلب من التلاميذ ذكر أسماء الأعداد المكتوبة.
* يطلب من التلاميذ حل مسائل على الأعداد الصحيحة في العمليات الأربع.
* يطلب من التلاميذ حل مسائل خاصة بالوقت والنقود والأطوال.
* يطلب من التلاميذ حل المسائل ثم التعبير عنها لغويا.

- تحديد الفرق بين مستوى التحصيل في الحساب والقدرة الكامنة: وذلك بإعطاء التلميذ اختبارات ذكاء وقدرات رياضية تضعه في صف معين ثم إعطاؤه اختبار تحصيلي في الحساب، ثم تقدير مدى الفرق بين درجات التلميذ في الاختبارين. (حافظ، 2002، 126)

الدراسات السابقة:

فيما يلي أهم الدراسات التي شملت صعوبات تعلم الرياضيات:

أ- **دراسة "كريم وعبد الكاضم" (2011):** الصعوبات التي تواجه تلاميذه المرحلة الابتدائية في الحساب الذهني من وجهة نظر معلميهم بدمشق. وتوصل الباحثتان إلى أهم النتائج الآتية:

- ضعف قدرة التلامذة على إعطاء فكرة شفهية سريعة تكون قريبة من الواقع، بدون استخدام أدوات القياس أو إجراء العمليات الحسابية بدقة وبالورقة والقلم.
- ضعف القدرة الذهنية للتلامذة في الوصول إلى نتيجة مضبوطة، من خلال استخدام خواص الإعداد والنظام العشري للعدد.
- ضعف قدرة التلاميذ، على ربط نواتج الحساب ببعضها البعض، أو على الإحساس بالعمليات على الأعداد ومعناها وفهم كيف ومتى تستعمل، أو استخدام خواص الإبدال والتوزيع والتجميع للعمليات الحسابية على الإعداد. (رفاه وعبد الكاضم، 2011، 234)

ب-دراسة بن يحيى (2008): تحديد مواطن الصعوبة في تعلم الرياضيات لدى تلاميذ تلميذات السنة الخامسة من التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بالأغواط. وقد تم التوصل من خلال الدراسة إلى بناء استبيان لتحديد مواطن الصعوبة في تعلم الرياضيات يتكون من 40 عبارة مصنفة حسب المجالات، كما تم التعرف على نسب مواطن الصعوبة في تعلم الرياضيات حسب المجالات وهي مرتبة كالآتي: حل المسائل 67.40 %، التناسب 61.30 %، الأعداد والعمليات الحسابية 46.75%، القياس 44 %، الهندسة 42 %، ولقد كان مجال حل المسائل أكثر مواطن صعوبة في تعلم الرياضيات وهذا حسب آراء عينة الدراسة. (بن يحيى، 2008، 105)

ت-دراسة "أمين" 1994: أجريت في العراق، ورمت إلى بحث مشكلات حل المسائل الرياضية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، من وجهة نظر المدرسين، استخدم الباحث الاستبيان للوصول إلى نتائج البحث وبلغت عينة البحث (60) مدرسا ومدرسة من المجتمع الأصلي لمدرسي الصف الثالث المتوسط موزعين على مدارس محافظة بغداد، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- عدم القدرة على اختيار الأساليب المناسبة لاستذكار المعلومات الأساسية.
- ضعف قدرة الطالب على التخمين والتقدير من أجل الحصول على جواب سريع.
- الصعوبة في اختيار الخطوات المتبعة في حل المسائل.
- ضعف القدرة على التفكير الاستدلالي المتسلسل في خطوات الحل، بالإضافة إلى عدم القدرة على تحويل المسائل الكلامية إلى رموز رياضية. (غفور، 2012، 320)

إن الدراسات السابقة التي تم عرضها، هي دراسات مفيدة جدا، وهذا بالنظر لما توصل إليه الباحثون من نتائج خاصة في مجال صعوبات التعلم، حيث أثبتت معظم الدراسات أن أهم هذه الصعوبات هي الصعوبات الإدراكية في الرياضيات، بمعنى صعوبات في التفرقة بين الأعداد المتشابهة والرموز الرياضية المتشابهة، بالإضافة إلى أن بعض الدراسات المتعلقة بضعف طالب الرياضيات، هي عدم متابعة الأولياء وعدم توافر الدقة في تقويم الطالب، كما أن دراسة "بن يحيى" (2008) متشابهة مع الدراسة الحالية بالمقارنة مع الدراسات الأخرى، كما أفادت الباحثين في تصميم الاستبيان محل الدراسة هي وباقي الدراسات السابقة التي تم التطرق إليها.

إن مثل هذه الدراسة ليست الأولى في بيئتنا الجزائرية ولكن نستطيع القول، أنها قد تكون نقطة بداية لدراسات أخرى، من خلال لفت انتباه الباحثين نحو مسألة مهمة في الميدان التربوي والذي يتعلق بمعلمي التربية والتعليم ولا سيما أولياء أمور التلاميذ.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

إن طبيعة هذا البحث تتناسب مع طبيعة تطبيق المنهج الوصفي، بالتحديد دراسة وصفية استكشافية، لأن مشكلة البحث تتعلق بتحديد ومعرفة مواطن صعوبات تعلم الرياضيات من وجهة نظر عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 40 أستاذا من التعليم الابتدائي ممن يدرسون في مستوى السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكو مترية:

استخدم الباحثان في جمع بيانات البحث "الاستبيان"، الهدف الأساسي منه جمع المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة وترتيبها بأسلوب منطقي مناسب، كما تم إتباع المراحل التالية للوصول إلى الصورة النهائية للاستبيان وفق ما يلي:

- البحث عن مقياس جاهز يتلاءم مع موضوع دراستي (حسب محاور كتاب السنة الرابعة ابتدائي) بمدينة الأغواط، ثم تم إعداد مقياس خاص بالدراسة الحالية.
- تم تحديد المجال المقاس: (معرفة مواطن صعوبات تعلم الرياضيات).
- القيام بزيارة ميدانية إلى الابتدائيات المتواجدة بمدينة الأغواط، من أجل التشاور والنقاش حول الموضوع مع أهل الاختصاص كأساتذة الرياضيات ومفتشي الرياضيات.
- بعد جمع جميع المعلومات الأساسية حول موضوع الدراسة من الواقع، تم ترتيبها وتعديلها وتصحيحها.
- تم إعداد استبيان أولي يحتوي على 58 عبارة مقسمة على أربع أبعاد كما يلي:

البعد الأول: الأعداد والعمليات الحسابية يتكون من 20 عبارة.

البعد الثاني: القياس، يتكون من 10عبارات.

البعد الثالث: الهندسة، يتكون من 11عبارة.

البعد الرابع: حل المشكلات، يتكون من 17عبارة.

بعد ذلك تم تحكيم الاستبيان وفق مرحلتين كالتالي:

- **المرحلة الأولى:**

تم توزيع الاستبيان على خمسة أساتذة رياضيات، سنة أولى متوسط بمتوسطة محمد عزوز، بمدينة الأغواط، لهم خبرة أكثر من 15 سنة في تعليم مادة الرياضيات، بالإضافة إلى إجراء عملية مناقشات وحوارات حول مشكلة صعوبات تعلم الرياضيات، وكذا حضور بعض حصص مادة الرياضيات ويهدف هذا الإجراء إلى تجديد وتحسين الاستبيان، من خلال ملاحظاتهم القيمة، أين تم حصر هذه الملاحظات فيما يلي:

- ✓ تحديد العبارة التي تحدد صعوبات تعلم الرياضيات بدقة وفق كل مجال.
- ✓ تجنب " أو"، " و" بحيث كل عبارة تخص صعوبة معينة.
- ✓ حذف العبارات التالية: 01- 12- 03- 11- 28- 05- 54 – 53- 51- 49، لأنها متشابهة في تحديد الصعوبة، وليست صعوبات الحقيقية التي يعاني منها التلميذ.
- ✓ إعادة صياغة بعض العبارات.
- ✓ تجنب التكرارات عند كتابة العبارات.
- ✓ إلغاء بعض الكلمات التي لا تناسب العبارة التي تحدد الصعوبة.
- ✓ بالإضافة إلى تصحيح بعض العبارات من الناحية اللغوية.

بعد ذلك أصبح الإسبان مكون من **48** عبارة مقسمة كما يلي:

البعد الأول: 15 عبارة، **البعد الثاني:** 09 عبارات، **البعد الثالث:** عدد العبارات بقيت كما هي11 عبارة، **البعد الرابع:** 13 عبارة.

- **المرحلة الثانية:** تم تحكيم الاستبيان من طرف الأساتذة الجامعيين في التخصص.

بعد أن تم إجراء بعض التعديلات على الاستبيان من قبل أساتذة الرياضيات السنة أولى متوسط تم عرض الاستبيان لأساتذة علم النفس والتربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الأغواط، قصد تحكيمه مرة ثانية كالتالي:

- حذف العبارات التالية: 05-13-20-30-31-42 – 39- 40.
- صياغة وتعديل بعض العبارات من الناحية اللغوية.
- تصحيح بعض الأخطاء المطبعية على بعض العبارات.

حيث كانت آراء بعض أساتذة التحكيم حول الاستبيان، أن هذا الأخير جيد، وفق المقرر الدراسي كما يحتاج إلى تعديل بعض المفاهيم إجرائيا كحل المشكلات مثلا.

ويلاحظ من خلال نتائج التحكيم السابق أن نسب الاتفاق بين المحكمين مرتفعة وقد فاقت كلها 90% يعني أن أداة البحث الحالية ملائمة لأهداف الدراسة.

- ✓ بعدها أصبح الإسبان مكون من **40** عبارة مقسمة كما يلي:

البعد الاول: 13 عبارة، **البعد الثاني:** 07 عبارات، **البعد الثالث:** 09عبارات، **البعد الرابع:** 11 عبارة وبعد الانتهاء من مرحلة التحكيم التي تم فيها الموافقة على أغلب البنود وتعديل بعضه، تم تقديمها إلى الأستاذ المشرف والذي أعطى الموافقة النهائية لتوزيعها وتطبيقه.

جدول (1) خصائص عينة التحكيم من حيث الدرجة العلمية والتخصص والجامعة

الجامعة	الرقم	الدرجة العلمية	التخصص
جامعة عمار ثليجي	01	ماجيستير	علم النفس التربوي
	02	دكتوراه	علوم التربية
	03	دكتوراه	علم النفس العمل و التنظيم
	04	ماجيستير	علم النفس العصبي
متوسطة محمد عزوز	01	مهندس دولة	بيولوجيا (أستاذ مادة الرياضيات)
	02	ماجيستير	رياضيات (استاذ مادة الرياضيات)
	03	استاذ التعليم المتوسط	مادة الرياضيات
	04	مهندس دولة	الفيزياء (مادة الفيزياء و الرياضيات)
	05	مهندس دولة	بيولوجيا (أستاذ مادة الرياضيات)

وقد أسفرت التحاليل بعد استلام الاستبيانات عن النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (2) نتائج تحكيم الاستبيان عند عينة من أساتذة علم النفس أساتذة التعليم المتوسط

طبيعة التحكيم	نسب اتفاق المحكمين %
مدى ملائمة فقرات الاختبار لأهداف الدراسة	90
عدد بنود الاختبار	95
صياغة بنود الاختبار	85
البدائل (نعم ، لا)	100

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن نسب الاتفاق بين المحكمين مرتفعة يعني أن أداة البحث الحالية ملائمة لأهداف الدراسة.

الخصائص السيكومترية لأداة البحث:

تم حساب صدق وثبات الاختبار، وفق ما يلي:

- **الصدق:** تم حساب الصدق وفق طريقة الصدق التمييزي حيث بلغت قيمة T المحسوبة 8.34 وبالتالي: بما أن القيمة المحسوبة T =8,34 أكبر من القيمة المجدولة T=2,82 عند درجة الحرية 20 ومستوى الدلالة الاحصائية0,01، نقول إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، وبالتالي هذا الاختبار صادق.
- **الثبات:** تم حساب الثبات وفق معامل (ألفا كرو نباخ)، وجد الباحثان r =0.61 على عينة التقنين تتكون من 40 أستاذ من التعليم الابتدائي، وبالتالي فالاستبيان يتسم بثبات مقبول.

اجراءات التطبيق:

تم الاتصال بمديري الابتدائيات المذكورة أعلاه المتواجدة بمدينة الأغواط والتي يتواجد بها عينة البحث، وتم إعلامهم بموضوع البحث، ليتم الانطلاق في إجراء التطبيق، ثم تم توزيع الاستبيان أثناء الفترة الصباحية لمدة 06 أيام، مع منح الوقت الكافي للأساتذة من أجل الإجابة على بنود الاستبيان بطريقة جيدة وبدون أي ضغوطات وتدخل في الإجابات لمدة تقدر بحوالي: 04 أسابيع، وبعدها تم تجميعها في فترة تقدر بأسبوعين.

الأساليب الإحصائية:

الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة تمثلت في:

المتوسط الحسابي، النسبة المئوية، التباين، الانحراف المعياري، معامل ألفا كرونباخ، T- TEST لحساب الفروق.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض وتفسير نتائج التساؤل الأول: ينص التساؤل الأول على ما يلي: " **ما هي أهم مواطن صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط** ".

للإجابة عن السؤال، وبعد توزيع الاستبيان واسترجاعه، تبين لنا أهم صعوبات تعلم الرياضيات وفق الجدول التالي:

جدول (3) أهم صعوبات تعلم الرياضيات حسب آراء عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط

عدد أفراد العينة الذين أكدوا أهم الصعوبات بالإجابة بنعم حسب الترتيب	رقم العبارة	العبارة	النسبة المئوية %
37	39	يجد صعوبة في فهم مشكلة معطاة بطريقة غير مباشرة(فخ)	92
36	30	يجد صعوبة في حل المشكلات و حلها لفضيا	90
35	13	يجد صعوبة في قسمة عدد على عدد مكون من رقم أو رقمين	87.5
34	08	يجد صعوبة في تتبع الخطوات المتسلسلة .	85
	09	يجد صعوبة في إدراك المجموعات العددية	
	40	يتبع الاتجاهية عند حل المشكلة (تطبيق طريقة قد حفظها ثم يعممها على بقية المسائل دون فهمها)	
33	20	يجد صعوبة في تفسير نتائج العمليات	82.5
	32	يجد صعوبة في كيفية تطبيق العمليات الحسابية و التي تلاحظ في حله للمشكلة	
	35	يجد صعوبة في ترتيب خطوات حل المشكلات متعددة الخطوات	
	37	يجد صعوبة في فهم المطلوب منه بشكل واضح	
30	05	يجد صعوبة في اختيار العملية الحسابية الأنسب	75
29	15	يجد صعوبة في استعمال الأدوات القياسية كالمنقلة و الكوس	72.5
	26	يجد صعوبة يجد صعوبة في إدراك الخواص الهندسية المتعلقة بالدائرة (قطر –نصف القطر)	

يرى الباحثان أن عينة البحث أكدت أن كل من العبارات (39-30-13-08-09-40-20-32-35-37) حسب أهمية كل عبارة، هي أهم الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط.

كما أن 37 أستاذا أكدوا على أن العبارة 39 (يجد صعوبة في فهم المشكلة المعطاة بطريقة غير مباشرة) بنسبة 92 %، وهي ضمن بعد حل المشكلات، هي أعلى نسبة بالنسبة للعبارات الأخرى وبالتالي هي أهم صعوبة، ولا بد للأستاذ أن يعير لها اهتماما كبيرا، ولكن دون أن نستثني باقي الصعوبات، والتي تؤدي إلى التلميذ إلى النتيجة الخاطئة في حل المسائل الرياضية، حيث لابد للمعلم والفريق البيداغوجي أن يهتموا بهذه الصعوبات.

وحسب رأي الباحثين فإن هذا يتفق مع دراسة "المقدادي" (1992)، إذ يرى أن من ضمن صعوبات تعلم الرياضيات، صعوبة حل بعض المسائل الرياضية وخاصة التي تحتاج إلى وقت طويل وهي متشابهة في المعنى مع أهم صعوبة (39)، بالإضافة إلى باقي الصعوبات التي تم التطرق اليها في الدراسات السابقة، كل حسب مفهومه وتعبيره، كدراسة "أمين" (1994)، الذي أكد على عدم القدرة على تحويل المسائل الكلامية إلى رموز رياضية وهي تتشابه في المعنى مع العبارة رقم: 38 ، كما أكد كذلك على الصعوبة في اختيار الخطوات التي تتبع في حل المسائل، بالإضافة إلى دراسة عزيز وعبد الكاضم"(2011) التي أكدت نفس الصعوبات التي تطرقت إليها عينة الدراسة، في حين أكدت دراسة "عواد" (1992) إلى أن أهم صعوبات تعلم الرياضيات هي عوامل بيئية وصحية وعوامل نفسية وعوامل خاصة بالميل الدراسي نحو مادة الرياضيات، وهي التي لم يتطرق إليها عينة الدراسة، ولكنها تعتبر عوامل أساسية في صعوبات تعلم الرياضيات، خاصة العوامل النفسية.

عرض وتفسير نتائج التساؤل الثاني:

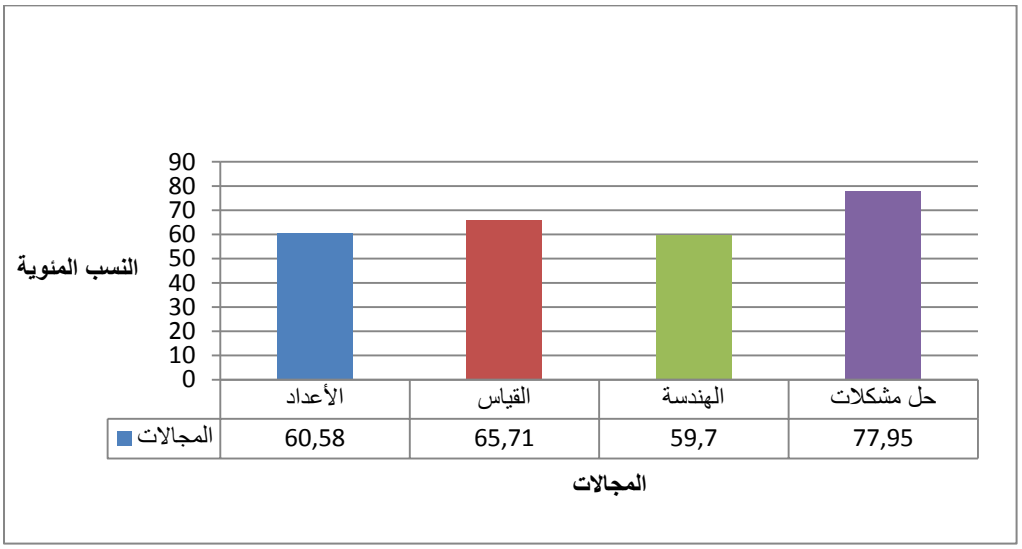
ينص التساؤل الثاني على ما يلي: "**هل تختلف درجة الصعوبة باختلاف المجالات التالية: الأعداد والعمليات الحسابية القياس الهندسة، حل المشكلات، لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي حسب وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟** "

حسب أراء أفراد عينة الدراسة، فقد وجد أن هناك اختلاف في درجة الصعوبات حسب المجالات المذكورة في السؤال أعلاه وبنسب متفاوتة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4) نسب الموافقة على العبارات وفقا للمجالات الأربعة لكتاب الرياضيات السنة رابعة ابتدائي

الرقم	المجال	عدد العبارات	نسبة الإجابة ب (نعم)%
01	الأعداد و العمليات الحسابية	13	60.58
02	القياس	07	65.71
03	الهندسة	09	59.7
04	حل مشكلات (مسائل)	11	77.95

والتمثيل البياني يوضح نسب الموافقة على العبارات وفقا للمجالات الأربعة في مادة الرياضيات:



شكل (1) تمثيل بياني يوضح نسب الموافقة على العبارات وفقا للمجالات الأربعة في مادة الرياضيات

يتبين من الجدول المذكور أعلاه، أن هناك اختلافا واضحا في نسب انتشار صعوبات تعلم الرياضيات حسب المجالات التالية: (الأعداد والعمليات الحسابية، القياس، الهندسة، حل المشكلات) مرتبة كما يلي: حل المسائل 77.95 %، القياس65.71%، الأعداد والعمليات الحسابية 60.58 % الهندسة 59.7 %، وكان المجال الخاص بحل المشكلات مرتفع بالنسبة للأبعاد الأخرى وبالتالي نستطيع القول أن نسبة التحصيل في مجال حل المسائل يكون منخفض مقارنة مع باقي المجالات لفئة ذوي صعوبات التعلم وهذا ما يتفق مع دراسة "بن يحي " (2008)، إذ يرى أن هناك تفاوت واضح في نسب انتشار صعوبات تعلم الرياضيات حسب المجالات وهي مرتبة كالآتي: حل المسائل 67.40 %، التناسب 61.30 %، الأعداد والعمليات الحسابية 46.75%، القياس 44 %، الهندسة 42 %، ولقد كان مجال حل المسائل أكثر مواطن صعوبة في تعلم الرياضيات، وهذا حسب آراء عينة الدراسة، فلابد من المتابعة الجيدة في حل التلميذ للمسائل الرياضية خاصة من قبل المعلمين وأولياء الأمور بتكثيف التمارين والواجبات المنزلية ولكن بصورة منتظمة.

خاتمة:

من خلال هذه الدراسة يمكن القول أن مشكلة صعوبات تعلم الرياضيات، هي مشكلة عالمية لا يكاد يخلو منها مجتمع من المجتمعات، كما نجد أن صعوبة تحصيل التلاميذ في الرياضيات يعد مشكلة تعليمية بالنسبة للفريق البيداغوجي في المدرسة، وللتلاميذ وحتى أولياء أمورهم، ولتدارك صعوبات تعلم الرياضيات التي تم التطرق إليها سابقا في هذه الدراسة، لابد من إيجاد طرق وأساليب علاجية تربوية ونفسية، تساهم في الحد من هذه المشكلة، مع مراعاة الفروق الفردية لذوي صعوبات التعلم، وكذا مراعاة الجانب النفسي لهم، والتي يجب أن يساهم فيها جميع الأطراف الإرشادية (الأستاذ،

الأولياء، الإدارة، مستشار والتوجيه متخصصو صعوبات التعلم)، وتكون تحت وصاية وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

مقترحات الدراسة:

1) المراجعة اليومية للدروس النظرية لمادة الرياضيات لربط المفاهيم.
2) توفير متخصصين أكفاء في مجال صعوبات التعلم في المدارس الإبتدائية.
3) مراعاة أسلوب التشويق والترفيه والتحفيز أثناء تدريس مادة الرياضيات.
4) تدريب وتكوين أساتذة ومتخصصين في مجال صعوبات التعلم.
5) تطبيق اختبارات الذكاء لجميع التلاميذ، مع بداية كل سنة دراسية، بالتنسيق مع المتخصصين وأساتذة التعليم العالي، للتعرف على المستوى العقلي للتلميذ وبالتالي يكون التشخيص سهلا والذي يؤدي إلى تحديد أساليب علاجية مناسبة تتناسب مع نسبة مشكلة التلميذ في الصعوبة، خاصة في المواد العلمية كالرياضيات.
6) استخدام أساليب القياس المناسبة والخالية من الأخطاء كالمنقلة والكوس والمسطرة.
7) ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بموضوع صعوبات التعلم خاصة في المواد العلمية.
8) إنشاء مراكز متخصصة لصعوبات التعلم عبر ولايات الجزائر.
9) تدريب التلاميذ على العمليات الحسابية من الأعداد البسيطة، ثم التدرج إلى الأصعب مع مختلف العمليات الرياضية.

قائمة المراجع

أبو زينة، فريد كامل وعبد الله يوسف عبابنة. (2007). *مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ابو زينة، فريد كمال (1982). *الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها*. الأردن: دار الفرقان.

بن يحيى، عطاء الله (2008). تحديد مواطن صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ وتلميذات السنة خامسة ابتدائي. *مجلة العلوم الاجتماعية*. (07). 105-122

حافظ، نبيل عبد الفتاح (2002). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. مصر: مكتبة زهراء الشرق القاهرة.

رفاه، عزيز كريم وتغريد عبد الكاضم (2011). الصعوبات التي تواجه تلامذة المرحلة الابتدائية في الحساب الذهني من وجهة نظر معلميهم.، *مجلة الفتح*، (47)، 234-274

السرطاوي، عبد العزيز وزيدان (2001). *مدخل إلى صعوبات التعلم الأكاديمية*. الرياض: دار النشر.

السيد، عبد الحميد سليمان (2000). *صعوبات التعلم تاريخها مفهومها*. مصر: دار الفكر العربي.

العزة، سعيد حسني (2007). *صعوبات التعلم المفهوم التشخيص الأسباب – أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج*. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عواد، أحمد (1992). *استبانة تشخيص صعوبات التعلم في الحساب لدى الأطفال*. مصر: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

عواد، أحمد (1995). *مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال اختبارات ومقاييس*. مصر: المكتب العلمي للكمبيوتر والتوزيع والنشر.

غفور، كمال إسماعيل (2012). الصعوبات التي تواجه الطلبة في حل المسائل الرياضية للصف الثالث إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الطلبة. *مجلة الفتح*. (48). .317-333.

قاسم، جمال (2000). *أساسيات صعوبات التعلم*. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع

كيرك وكالفان. (1988). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. ترجمة السرطاوي، زيدان أحمد. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

المعشني، محمد أحمد (2002)، *قلق الرياضيات أسبابه وأثره في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة سلطنة عمان.

ملحم، سامي محمد (2002). *صعوبات التعلم*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ملحق (1) الاستبيان المتعلق بالدراسة في صيغته النهائية

المجال المقاس: تحديد مواطن صعوبات تعلم الرياضيات				
الرقم	الأبعاد	العبـــــــــــــــارات	البدائل	
			نعم	لا
01	الأعداد والعمليات الحسابية	يجد صعوبة في الانتقال من عدد إلى آخر		
02		عدم إدراك مراتب الاعداد		
03		يجد صعوبة في مقارنة الأعداد و ترتيبها **(الوحدات ، العشرات ، المئات)**		
04		يجد صعوبة في جمع الأعداد باحتفاظ .		
05		يجد صعوبة في اختيار العملية الحسابية الأنسب		
06		يجد صعوبة في جداء الأعداد المكونة من ثلاث أرقام		
07		يجد صعوبة في التمييز بين عمليات الجمع – الضرب – الطرح		
08		يجد صعوبة في تتبع الخطوات المتسلسلة .		
09		يجد صعوبة في إدراك المجموعات العددية		
10		يجد صعوبة في فهم الرمز:> ، <من حيث : المقارنة والترتيب .		
11		يجد صعوبة في حل بعض العمليات الحسابية على الكسور		
12		يجد صعوبة في جمع – طرح الأعداد العشرية		
13		يجد صعوبة في قسمة عدد على عدد مكون من رقم او رقمين		
14	القياس	يجد صعوبة في قياس الزوايا		
15		يجد صعوبة في استعمال الأدوات القياسية كالمنقلة و الكوس		
16		يجد صعوبة في التحويل من قياس كبير إلى قياس صغير أو العكس **(100سم = 01 م)**		
17		يجد صعوبة في موضع وحدات القياس **(سم – م – دسم)**		
18		يجد صعوبة في حفظ بعض القوانين الخاصة بالمساحات		
19		يجد صعوبة في المقارنة بين الأطوال و الكتل		
20		يجد صعوبة في تفسير نتائج العمليات		
21	الهندسة	يجد صعوبة في التعرف على بعض المفاهيم الهندسية البسيطة		
22		يجد صعوبة في التمييز بين المربع – المستطيل من حيث المساحة.		
23		يجد صعوبة في ادراك التناظر بالنسبة للمستقيم		
24		يجد صعوبة في ادراك التعامد		
25		يجد صعوبة في رسم الاشكال الهندسية		
26		يجد صعوبة يجد صعوبة في ادراك الخواص الهندسية المتعلقة بالدائرة (قطر –نصف القطر)		
27		يجد صعوبة في حساب المساحات		
28		يجد صعوبة في المقارنة بين الزوايا		
29		يجد صعوبة في قياس الزوايا		
30	حل المشكلات	يجد صعوبة في حل المشكلات و حلها لفضيا		
31		لا ينهي حله للمشكلات على صفحة واحدة		
32		يجد صعوبة في كيفية تطبيق العمليات الحسابية و التي تلاحظ في حله للمشكلة		
33		يجد صعوبة في كتابة الواجبات إملائيا مما يؤدي الى عدم تمكنه من حله للمشكلة		
34		ينسى خطوات الحل التي طبقها في حل المشكلة		
35		يجد صعوبة في ترتيب خطوات حل المشكلات متعددة الخطوات		
36		يبدأ بحل مشكلة و ينتقل الى حل مشكلة ثانية قبل استكمال الحل الاول		
37		يجد صعوبة في فهم المطلوب منه بشكل واضح		
38		يجد صعوبة في تنظيم الحل		
39		يجد صعوبة في فهم مشكلة معطاة بطريقة غير مباشرة(فخ)		
40		يتبع الاتجاهية عند حل المشكلة (تطبيق طريقة قد حفظها ثم يعممها على بقية المسائل دون فهمها)		

بناء، تقنين، وتكييف الاختبارات النفسية في الجزائر
المعوقات، الحلول والبدائل من وجهة نظر أساتذة علم النفس

د. أسماء بن حليلم* أ. ياسين حبال أ. عبد الكريم مأمون
جامعة سيدي بلعباس، الجزائر جامعة سيدي بلعباس، الجزائر جامعة البليدة 2، الجزائر

استلم بتاريخ: 29-03-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 29-07-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

هدف هذا البحث إلى رصد المعوقات التي تحول دون قيام الباحثين الجزائريين وعزوفهم عن بناء مقاييس محلية وتقنين وتكييف المقاييس العالمية، بالإضافة إلى محاولة إيجاد الحلول الممكنة لها. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المعوقات تمثلت في: نقص التكوين الأكاديمي والتطبيقي في مجال القياس، ضيق الوقت، غياب المادة العلمية، عدم توافر عينة الدراسة، عدم التحكم في الجانب الإحصائي، وعدم توفر الأداة كاملة. أما الحلول المقترحة فتمثلت في إنشاء مخابر بحث وبنك للمعلومات خاص بالمقاييس النفسية، تسطير برنامج وطني للتكييف يحول دون تشتت الجهود وتكرارها، تصميم مقاييس ضمن فريق بحث، تكوين الباحثين جيدا بحصص دراسية أو دورات تدريبية في الإحصاء وكيفية بناء الاختبار النفسي.

الكلمات المفتاحية: القياس النفسي؛ التقنين؛ التكييف؛ الاختبارات النفسية.

Constructing, standardization, and adapting psychological tests in Algeria
(Obstacles, solutions, and alternatives from the perspective of psychology professors)

Asma BENHALILEM [1*], Yacine HEBAL [2], Abdel Karim MAMOUN [3]

[1,2] Sidi Bel Abbes University, Algeria
[3] blida (2) University Algeria

Abstract

This study seeks to spotlight the obstacles faced by the Algerian investigators and therefore their abstain from building local and contextual measures instead of standardizing and adapting universal measures. Besides, trying to find potential solutions for this problem. The actual study found out that the main obstacles are: lack of the academic and practical knowledge in the field of measurement, lack of time, absence of the scientific data, non-availability of the sample of study, the inability to control statistics and non-availability of the complete tool. In this study, some recommendations were made for further researches. This entails the construction of research laboratories and data bank devoted for psychological measures; outlining a national program for adaptation prevents the dispersion and replication of efforts, designing measures within a research team, a good training for researchers through classes and training courses in statistics and how to build psychological tests.

Keywords: psychological measures; standardization; adaption; psychological tests.

*** E. Mail :** asma.ben86@hotmail.com

مقدمـــــة:

إن عملية القياس النفسي تهدف إلى التعرف على قدرات الفرد ومواهبه واستعداداته واتجاهاته ومختلف سمات الشخصية الخاصة به، وذلك عن طريق مجموعة من الأدوات: اختبارات نفسية روائز، استبيانات وغيرها الكثير، لأجل الكشف والقياس والتقييم والتوجيه والتشخيص ومن ثم الوصول للعلاج أو التوجيه المناسب بما يتلاءم وقدرات الفرد وإمكانياته.

ولكي يصل الباحث إلى نتائج سليمة وصحيحة لابد من أن تكون أدواته ملائمة للغرض الذي يسعى إلى تحقيقه، وأن تتوافر بها الشروط المتعارف عليها علميا من صدق وثبات أي أن تتمتع الأداة التي يستخدمها الباحث بخصائص سيكومترية مقبولة. أيضا أن تكون الأداة مكيفة ومقننة على بيئة وثقافة المجتمع الذي ستستخدم فيه، حيث يؤكد علماء النفس على أن خاصيتي الصدق والثبات هي من أهم خصائص الأداة الجيدة فكلما كانت الأداة تتمتع بصدق وثبات عاليين كلما كانت النتائج المتوصل إليها أكثر دقة وسلامة ويمكن الوثوق بها وتعميمها والعكس صحيح.

إن الباحث في مجال علم النفس ولإنجاز بحثه يقوم بعملية بناء مقاييس نفسية حسب متطلبات بحثه، وإن تعذر عليه القيام بذلك يلجأ إلى استخدام الاختبارات والمقاييس المعدة مسبقا والمتوافرة عالميا بعد إعادة حساب خصائصها السيكومترية، وتكييفها، أو تقنينها حتى تتناسب مع البيئة محل الدراسة.

الإشكالية:

ساهمت توسعات حركة القياس النفسي في تطور علم النفس وانتقاله من الكيف إلى الكم ودفعت علماء النفس إلى السعي لتكميم الخصائص النفسية المختلفة من ذكاء واتجاهات وغيرها من الخصائص المؤثرة على السلوك البشري بهدف تفسير الظواهر وفهمها.

يعد القياس النفسي أحد الوسائل المستخدمة في قياس الظواهر السيكولوجية، ويركز القياس على نظرية السمات والتي تعرف بأنها تجمع الأنماط السلوكية المرتبطة بعضها مع بعض، فأصبح القياس الكمي الموضوعي يمثل عصب الدراسات والبحوث النفسية الحديثة، فوسائل القياس هي أداة الباحث، والإحصاء هي لغة الباحث العصري. يعرف القياس النفسي على أنه : "عملية تكميم أو تعبير بلغة كمية أو حسابية عن صفات أو عوامل أو ظواهر لموضوعات نوعيه أو معنوية أو سلوكية تتطلب إصدار حكم أو تقويم عنها". (الجلبي، 2005، 19)

وبالرغم من هذه القفزة النوعية في مجال القياس والتقويم إلا أن الاختلاف في تحديد العديد من المفاهيم نظرا لاختلاف البيئات الثقافية والجغرافية شكل بنحو أو بآخر عائقا في سبيل تقنين المقاييس النفسية وتكييفها على البيئة العربية والجزائرية ووجهت له بعض الانتقادات تمثلت أساسا في درجة مصداقيتها وموضوعيتها غير المتحررة من الرواسب الثقافية، وعليه فإن الثقافة تؤثر في المقاييس التي أعدت لقياس الخصائص النفسية المختلفة.

ولا يقوم القياس النفسي إلا بوجود الاختبارات النفسية، حيث تعرف (اناستازي) سنة 1990 الاختبار النفسي أنه "مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك". ويعرفه (كرونباك) "بأنه طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر" (أبو حطب وعثمان وصادق، 2008، 32) حيث تعتمد القيمة التشخيصية والتنبئية للاختبار على مدى تقنينه وموضوعيته. وبين هذين التعريفين توصل أبو حطب وآخرون (2008، 36) إلى اقتراح تعريف للاختبار النفسي حيث يقول بأنه: "طريقة منظمة للمقارنة بين الأفراد أو داخل الفرد الواحد في السلوك أو في عينة منه في ضوء معيار أو مستوى أو محك."

كما يعرف الاختبار النفسي بأنه أداة تسمح بقياس وتقدير سمات الشخصية، الحالات الانفعالية القدرات، الاتجاهات، العادات والقيم. (Tavris & Wade, 1999)

يمكن اعتبار الاختبارات والمقاييس النفسية إحدى الآليات واسعة الانتشار في العمليات التالية: الاختيار، المركز، التشخيص، اختبار وبناء الفروض، التقويم.

كما سبق توضع الاختبارات والمقاييس النفسية لقياس بعض العوامل مثل: القدرة والاستعداد والتحصيل والمهارات، وذلك من أجل: المسح، التنبؤ، التشخيص، العلاج، المتابعة، اتخاذ القرارات التربوية والأكاديمية والصناعية وغيره.

والاختبارات أنواع منها اختبارات القدرة، الكفاءة، الاستعدادات واختبارات الأداء المتميز (اختبارات الشخصية)، كما أن هناك اختبارات فردية وأخرى جماعية، اختبارات لفظية وأدائية بالإضافة إلى الاختبارات المتحررة من الثقافة في مقابل الاختبارات المشبعة بالثقافة. (أبو حطب وآخرون، 2008، 38)

ومن أهداف الاختبارات حسب (تايلر):

- الحصول على المعلومات التي تتعلق بالأفراد أنفسهم وقدراتهم وميولاتهم واتجاهاتهم وحاجاتهم.
- الحصول على المعلومات التي تتعلق بمطالب المجتمع (جوانب القوة والضعف).
- الحصول على مقترحات المتخصصين في مختلف الميادين التي تساهم في عمليات التعلم وإعداد وتدريب الأفراد. (أبو حطب وآخرون، 2008، 51)

هناك العديد من المشكلات والصعوبات التي تواجه ميدان التقويم النفسي من بينها مستوى جودة الاختبارات، أثر الاختبارات على المفحوص، الأثر الاجتماعي والثقافي للاختبارات النفسية (متحيزة اجتماعيا) وهنا نشير إلى مشكلة النقل الأعمى والترجمة الحرفية لهذه الاختبارات وعلينا تنبيه الباحثين في الثقافات الأخرى إلى عدم اللجوء إلى النقل الأعمى لأنها تعتبر من الممارسات الخاطئة في حركات الاختبارات النفسية خصوصا في الدول العربية التي تختلف تماما في ثقافتها عن الدول الغربية.

تتميز عملية بناء الاختبارات والمقاييس النفسية لأجل دراسة السلوك الإنساني والقيام بالبحوث النفسية بالتعقيد، ويمكن تحديد خطوات بناء الاختبار النفسي كمل يلي: خطة تصميم الاختبار، تحديد الأهداف من الاختبار، تقرير محك أو معيار الدرجة، ترجمة الأهداف والمفاهيم الإجرائية إلى خصائص محددة، تصميم فقرات مناسبة تعبر عن هذه الخصائص، اختبار مستوى الصدق والصعوبة

للفقرات، فعالية المشتتات، إعداد الاختبار للتصميم تقنين الاختبار (الجبلي،2005). ومن بين عيوب الاختبار: تأثير تغيير صياغة البنود، مشكلة صيغ الإجابة، اختلاف اتجاهات المفحوصين نحو الاستخبار، تنوع العوامل التي تؤثر في استجابة المفحوص ومعرفته لنفسه، تأثير الحالة المزاجية الراهنة والخبرات الحديثة، عدم الدقة في التقنين، اختلاف ظروف التطبيق عن ظروف التقنين، عامل التعليم، تأثير كتابة المفحوص لاسمه، مشكلة النتائج المستخرجة من عينات متطوعين، مشكلة الثبات والصدق، مشكلة تزييف المفحوص للاستجابة، مشكلة أساليب الاستجابة وأهم أنواعها: الموافقة والجاذبية الاجتماعية والتطرف.

كذلك من أهم المشكلات الأساسية في القياس والتقويم: إسناد مهمة القياس لغير المختصين، وقلة الخبرة عند الاختصاصيين، وقلة الأدوات المقننة.

للتقليل من هذه المشكلات يحبذ الاعتماد على الاختبارات والمقاييس النفسية التي تتميز وتتمتع بخصائص الاختبار الجيد من موضوعية وثبات وصدق، حيث يعتبر الصدق أهم ما يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند بناء الاختبارات بكافة أنواعها وكذلك عند استخدامها يلي ذلك في الأهمية الثبات (تايلر،1998)، وأن يكون الاختبار مناسبا للمفحوص من حيث النوع والعمر والمستوى، مع مراعاة الشروط الملائمة عند تطبيق الاختبار وتصحيحه، والاعتماد على الأسس العلمية عند تفسير الدرجات وتقديم النتائج والالتزام بأخلاقيات الاستخدام للاختبارات النفسية والتربوية. (حمود، 2014)

ولأجل تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية من طرف الباحث لإنجاز بحثه مراعاة العديد من النقاط أهمها اختيار اختبار مقنن وبلغة عينة بحثه من البداية، أو القيام بترجمته إلى لغة عينة البحث الأصلية مع إعادة حساب خصائصه السيكومترية، أو القيام ببناء وإعداد مقياس بنفسه يتلاءم مع خصوصيات عينة بحثه وأهدافه.

وفي هذا الإطار نجد بعض المحاولات من طرف الباحثين العرب لتصميم وبناء الاختبارات وكذا تقنينها وترجمتها إلى بيئات أخرى غير البيئة الأصلية التي صمم لها المقياس، لأجل استخدامها في بيئاتهم المحلية والاستفادة منها في مجال القياس والتقييم والكشف، ونظرا لكون هذه المحاولات في البيئة العربية وبالخصوص في البيئة الجزائرية قليلة حاول الباحثين رصد المعوقات التي تحول دون قيام الباحثين الجزائريين المختصين في المجال وعزوفهم عن بناء مقاييس محلية وتقنين وتكييف المقاييس العالمية، بالإضافة إلى محاولة إيجاد الحلول الممكنة لها وذلك من وجهة نظر أساتذة علم النفس الجزائريين، وعليه نطرح التساؤل التالي:

ما هي معوقات بناء وتقنين وتكييف الاختبارات والمقاييس النفسية في الجزائر من وجهة نظر أساتذة علم النفس؟ وما هي الحلول والبدائل لذلك؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

- حصر معوقات بناء وتكييف وتقنين الاختبارات النفسية لدى الباحث الجزائري.
- تصنيف هذه المعوقات وترتيبها.
- اقتراح بعض الحلول للتغلب على هذه المعوقات

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية من أهمية القياس النفسي في البحوث النفسية والتربوية ودوره الأساسي في الوصل إلى النتائج المرغوب فيها من دقة وصحة كما أنها تسلط الضوء على المعوقات التي تحول دون وصول الباحث إلى مرحلة الاعتماد الكلي على قدراته وإمكاناته في انجاز بحوثه.

كما أنها تفتح المجال أمام المهتمين بالقياس النفسي كي يكتشفوا طبيعة ما يواجهه الأساتذة الباحثون من معوقات في ممارستهم البحثية والتي قد تحول دون تحقيق جودتها وفعاليتها

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: قسم علم النفس لجامعة سيدي بلعباس، تلمسان، سعيدة، الجزائر2، مستغانم، عين تموشنت، البليدة، وبسكرة.

الحدود الزمانية: السداسي الأول للسنة الدراسية 2016-2017

تحديد مصطلحات الدراسة:

المعوقات هي بعض العوامل التي تعيق الأستاذ الباحث في مجال علم النفس على بناء وتكييف وتقنين الاختبارات النفسية.

الحلول: هي الاقتراحات التي تقدمها عينة البحث لأجل تجاوز عقبات البناء والتقنين والتكييف.

التقنين: هو توحيد عملية إدارة وتصحيح الاختبار: التعليمات، شروط التطبيق والتصحيح يجب أن تحترم. (Bertrand & Garnier, 2005)

التكييف: يشير مفهوم تكييف الاختبارات النفسية إلى كل الإجراءات التي يتبعها الباحث بداية من تقديره عما إذا كان باستطاعة الاختبار تقدير التركيبة نفسها عند نقل الاختبار من ثقافة إلى أخرى، وصولا إلى محاولته الحصول على مفاهيم، مفردات وتعابير متعادلة ثقافيا، لغويا ونفسيا مع الثقافة الجديدة للاختبار(بوسالم، 2015، 22)

الإطار النظري

إن الباحث في مجال علم النفس وإن كان لا يلزم أن يصمم الاختبارات بنفسه، فهو يحتاج لكي يعرف الوظائف والمعايير وشروط الإجراء وطريقة التصحيح ومعنى الدرجة ودلالتها والتفسير الكيفي وثبات وصدق الأداة ودرجة الثقة فيها، كما يحتاج أن يعرف كيف صممت الأدوات التي يستخدمها كما قد يجد نفسه أمام مشكلة أن هذه الاختبارات لا تخدم بحثه لاختلاف عينة التقنين مثلا وهنا يلزمه أن يقوم بتصميم اختبارات جديدة ملائمة لغرض بحثه.

القياس النفسي:

القياس هو "عملية وصف المعلومات وصفا كميا أو بمعنى آخر استخدام الأرقام في وصف وتبويب وتنظيم المعلومات أو البيانات في هيئة سهلة موضوعية يمكن فهمها، ومن ثم تفسيرها في غير ما صعوبة." (عبد الرحمن، 2008، 18)

أما القياس النفسي فهو "يهدف إلى الوصول إلى تقديرات كمية دقيقة لمظاهر السلوك التي ندرسها في علم النفس... إنه فرع من فروع علم النفس يهتم بقياس مظاهر السلوك والتوصل إلى تقدير كمي أو كيفي أحيانا لهذه المظاهر." (الأنصاري، 2000، 37)

وعلى هذا الأساس؛ فان القياس في علم النفس هو في الأصل "اهتمام بالفروق بين الأفراد بالنسبة للسمات والخصائص المشتركة بينهم أكثر منها عملية قياس لكمية السمة العقلية أو النفسية التي يتميز بها كل فرد من الأفراد." (عبد الرحمن، 2008، 21)

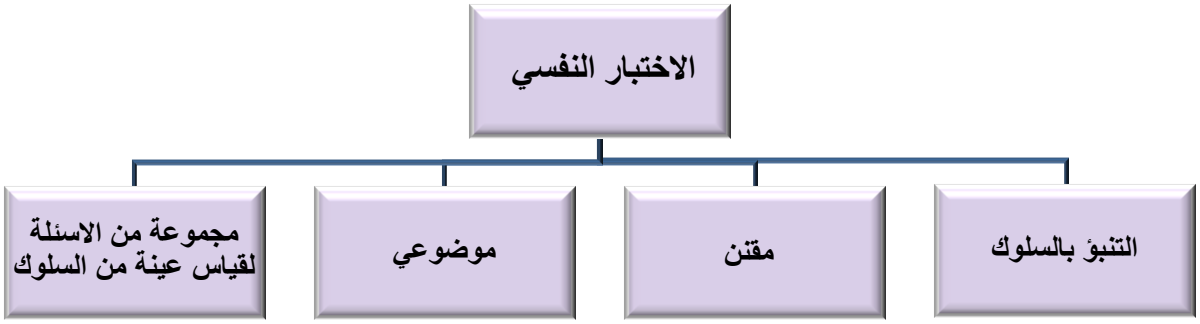
إن القياس النفسي يهتم بدراسة العديد من المجالات والعمليات النفسية كالذكاء والقدرات سمات الشخصية الميول الاتجاهات القيم والمعتقدات وهو يهدف بالأساس إلى:

- **المسح:** أي حصر الإمكانيات النفسية.
- **التنبؤ:** من خلال تقييم الفرد أو الجماعة ومعرفة مستواهم الحالي يمكننا التنبؤ وتقدير المستوى المتوقع الذي يمكن للفرد أن يبلغه.
- **التشخيص:** تمكننا الاختبارات النفسية من تحديد نواحي القصور والقوة لدى الفرد في قدرة معينة أو مجموعة من القدرات.
- **العلاج:** بعد تحقق الأهداف السابقة تتكون لدينا صورة واضحة عن التكوين النفسي للفرد من حيث الوظائف المختلفة مما يمكن من إمكانية العلاج.
- **المتابعة:** وذلك من خلال التعرف على مدى نجاح العلاج المستخدم مع الفرد. (الأنصاري، 2000، 41)

الاختبارات النفسية:

تعرفه (اناستازي) بأنه: " مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك". (الأنصاري، 2000، 43)

يعرف (فريمان) الاختبار النفسي بأنه: " أداة مقننة تم تصميمها بغرض القياس الموضوعي لواحد أو أكثر من مظاهر السلوك".(الأنصاري، 2000، 44)



(إعداد الباحثون)

شكل(1) مواصفات الاختبار النفسي

خطوات بناء الاختبار النفسي:

تمر عملية بناء الاختبارات النفسية بعدة مراحل يمكن تلخيصها كما يلي:

- **المشكلة:** قد يلقى الباحث عدة مشاكل تتعلق بالاختبار الذي يردي استخدامه منها : شيوع بنود الاختبار وفقراته نظرا لسعة انتشاره، الاختبار يقيس شيئا آخر غير القدرة المطلوبة، اختلاف عينة التقنين عن عينة الباحث من حيث الخصائص المدروسة، تكاليف تطبيق الاختبار تفوق قدرات الباحث، نوعية مواد الاختبار قد تكون سريعة التلف وتصبح غير صالحة للاستخدام مع الزمن.

كما يمكن أن يتواجد لدى الباحث الاختبار المناسب لكن المشكلة تكمن في من يطبقه فيصبح الاختبار ذاتي أو يعطي نتائج غير ثابتة وبالتالي البحث عن اختبار موضوعي وثابت.

إذن فالباحث تظهر لديه مشكلات بسبب عدم توافر الاختبارات النفسية المناسبة وهو مطالب بان يعد هذه الاختبارات بنفسه. (أحمد، 1960، 135)

- **الهدف:** بعد اتضاح المشكلة تتجلى الأهداف أمام الباحث من إعداد الاختبار وذلك عن طريق طرح سؤال "ما هو الاختبار النفسي الذي نريد تصميمه؟" (الأنصاري، 2000، 55)، قد يكون هدف الاختبار: الاختيار، التشخيص، التنبؤ، تقييم العمل، خدمة البحث العلمي. (أحمد، 1960، 137)
- **تقرير المحك أو معيار الدرجة:** يتحدد نوع الإطار المرجعي الذي تفسر فيه درجات الفرد حسب الهدف من الاختبار وهناك العديد من المحكات منها:

➢ المحك المرجعي: يستخدم غالبا في اختبارات التحصيل والقدرات والمهارات ويتقرر نجاح الاختبار من خلال مقارنة الأداء وفق حجم سابق التحديد للمطلب موضوع الاختبار.

- المحك المعياري: الدرجة الخاصة بالفرد تقارن ببقية الأفراد أي الدرجة تنسب إلى بقية الأفراد بوصفهم معيار لهذه الدرجة.
- المحك الموضوعي: ارتبط بمدخل السمات الكامنة في القياس وهو يهتم بمواجهة المشكلات السيكومترية الناتجة عن الاختبارات المقننة والتوصل إلى نماذج جديدة تجعل القياس موضوعيا.
- المحك الذاتي: يركز على موازنة المعلومات المتعلقة بفرد ما ومعلومات أخرى تتعلق بالفرد نفسه. (الأنصاري، 2000)

- **تحليل المضمون:** يمكننا من معرفة كيفية التقنين وتطبيق الاختبار وطريقة التصميم انه: "دراسة علمية شاملة دقيقة تعتمد على عدة طرق ومصادر وتهدف إلى معرفة واجبات ومقتضيات المهنة أو الدراسة ومسؤولياتها أو تحديد ما يجب توافره في القائم بها" (احمد، 1960، 139)، أي تحليل المنهج الدراسي بالنسبة لاختبارات التحصيل، وتحليل العمل بالنسبة للاختبارات النفسية في المهن.
- **مواصفات الاختبار:** على الباحث أن يحدد مواصفات الاختبار الذي ينوي بناءه وتصميمه وتشمل المواصفات النقاط التالية:

- الغرض: وصف دقيق للهدف من الاختبار.
- ماذا يقيس: وصف دقيق للخاصية المراد قياسها.
- وصف الاختبار: مادة الاختبار، عدد الفقرات والأجزاء، البنود، تعليمات الإجراء، طريقة التصحيح.
- العينة: حجم العينة وطبيعتها.
- منهج البحث: خطوات البحث، الطرق الإحصائية لاختيار الفقرات، خصائص الاختبار المعايير. (الأنصاري، 2000، 58)

- **هيكل المشروع:** عرض مشروع إنشاء الاختبار على الخبراء في القياس النفسي ويناقش معهم أهمية المشكلة للاستفادة من توجيهاتهم ونصائحهم.
- **تصميم فقرات الاختبار:** أن اختيار بنود ونوع الفقرات والمواد والأوزان وطريقة التصحيح يتحدد تبعا لعدة اعتبارات منها:
- الوظائف التي يقيسها الاختبار.
- الغرض الذي يستخدم فيه الاختبار.
- نوع المجتمع الأصلي المراد قياسه.
- إمكانيات الأخصائيين الذين سيصممون الاختبار.
- التكوين العلمي لمصمم الاختبار.
- حدود الوقت والتكاليف.
- مستوى الثقة الذي يراه مصمم الاختبار كافيا إذا توافر من حيث صدق وثبات الاختبار. (احمد، 1960، 150)

- **اختبار مستوى الصدق:** مؤشر الصدق يعني حسن قياس البند أو تمييزه في اتساق مع بقية الاختبار أو حسن تنبؤه بالمحك الخارجي، وللكشف عن صدق البنود يتم حساب القدرة التمييزية للاختبار، كذلك المقارنة الطرفية، إجراء تحليل البنود عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس، التحليل العاملي. (الأنصاري، 2000)
- **إعداد الاختبار للاستخدام:** بعد القيام بالخطوات السابقة الذكر على الباحث أن يضع الاختبار في صورته النهائية التي تقدم للمفحوصين مصحوبا بتعليمات واضحة وبسيطة كما يجب أن توضح تعليمات الاختبار طريقة الإجابة وأسلوبها وما إذا كان المطلوب مراعاة زمن معين للإجابة أم لا. (الأنصاري، 2000)
- **تقنين الاختبار:** تعتبر آخر مرحلة في بناء الاختبار وهي تتطلب إجراء بعض الدراسات الاستطلاعية على عينات محددة بهدف الوصول إلى مؤشرات الصدق والثبات (الأنصاري، 2000، 64)

➢ **الصدق:** "أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه" (عباس، 1996، 24)

يعد أحد المفاهيم الأكثر أهمية في مجال القياس النفسي حيث يذكر (Angoff, 1988) أن مفهوم الصدق هو المفهوم الأساسي والأكثر أهمية في القياس النفسي وقد عرف خلال الخمسين سنة الماضية تطورا ملحوظا وهو يدل على قياس ما وضع الاختبار لقياسه وفقط ولا يقيس شيئا آخر. (Laveault & Grégoire, 2002)

- **أنواع الصدق:**

- **صدق المحتوى:** أي أن يكون الاختبار يقيس وبشكل مناسب من خلال فقراته ومضمونها ما يجب عليه أن يقيسه (غانم، 2007، 160) ومن أهم طرق حسابه استشارة الخبراء والاتساق الداخلي.
- **صدق المحك:** هو معامل الارتباط بين اختبار ومحك خارجي تم التأكد من صحته (عبد الرحمن، 1998، 184) وهو نوعان: صدق المحك التنبئي وصدق المحك التلازمي.
- **صدق التكوين الفرضي:** يتناول العلاقة بين نتائج الاختبارات والمقاييس وبين المفهوم النظري الذي يهدف الاختبار لقياسه. (الأنصاري، 2000)
- **صدق البند:** أي تحليل فقرات الاختبار عن طريق إيجاد معامل السهولة والصعوبة والتمييز لكل فقرة (الهويدي، 2004، 182)

➢ **الثبات:** هو "اتساق درجات الاختبار ودقة نتائجه وتحررها من تأثير المصادفة عندما يطبق على مجموعة محددة من الأشخاص في مناسبتين مختلفتين يفصل بينهما زمن، أو عند اختبار الأشخاص أنفسهم بمجموعتين مختلفتين من البنود المتكافئة" (عبد الخالق، 1996، 145)، وللثبات ثلاث أنواع هي: ثبات المصحح، ثبات المطبقين، ثبات طريقة التصحيح.

- **طرق حساب الثبات:**

- **إعادة الاختبار (معامل الاستقرار):** أي تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد ثم يعاد التطبيق مرة أخرى على نفس المجموعة بعد مدة زمنية، ويحسب معامل الارتباط بين نتائج الاختبار في التطبيقين. (عبد الرحمن، 2008)
- **الصور المتكافئة:** تعتمد على بناء صورتين متكافئتين من حيث المحتوى والسمة المقاسة ويطبق على العينة بفاصل زمني قصير ويحسب معامل الارتباط بين درجات الأفراد. (الأنصاري، 2000)
- **التجزئة النصفية:** يقسم الاختبار إلى قسمين متساويين ويطبق الاختبار ونحصل على درجتين، درجة على النصف الأول ودرجة على النصف الثاني ونحسب معامل الارتباط بينهما ونقوم بتصحيح الطول عن طريق معادلة (سبيرمان براون) و(جتمان). (الأنصاري، 2000)
- **الاتساق الداخلي:** يطبق الاختبار مرة واحدة ويتم التأكد من وجود اتساق في الاستجابات داخل البنود وان كل الفقرات تقيس نفس الخاصية (معمرية،2007) ويحسب باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ)، ومعادلة (كيودر ورتشاردسون).

➢ **المعايير:** هي نوع من المحكات التي تستخدم في تفسير الدرجات الخام التي يحصل عليها المفحوص ويعتمد إعدادها على الدرجات الخام لعينة ممثلة للمجتمع الذي أعدت له الأداة أو الاختبار وتهدف إلى تحديد مستوى أداء الفرد في السمة المقاسة بالنسبة لمتوسط درجات الأقران وتفسر على أنها اقل أو اكبر من المتوسط (مراد، سليمان، 2005، 317)

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات الاستكشافية، لذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي الملائم وطبيعة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة (37) أستاذ جامعي وباحث من قسم علم النفس بعدة جامعات جزائرية، والجدول الموالي يوضح توزيع العينة حسب الجنس.

جدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجامعة	التكرار	النسبة المئوية%
ذكور	10	27.03
إناث	27	72.97
المجموع	37	100

من خلال جدول (1) نلاحظ أن عينة البحث تمثلت في (37) أستاذ وباحث في علم النفس من جامعات جزائرية مختلفة موزعة بين (27) أنثى و(10) ذكور، أي(27.03%) ذكور و(72.97%) إناث.

أدوات الدراسة:

لمعرفة معوقات بناء وتكييف وتقنين الاختبارات النفسية من طرف الأستاذ الباحث في علم النفس، تم طرح ثلاثة أسئلة مفتوحة على عينة الدراسة مفاده حصر هذه المعوقات والحلول بصفة عامة وذلك بعض عرضها على ثلاثة أساتذة من جامعة تلمسان للتأكد من صلاحيتها وهي كالآتي:

1- باعتبارك باحث في مجال علم النفس واحتجت إلى أداة للقياس لإنجاز بحثك هل تقوم بإعداد أداة تناسب بحثك بمفردك أم تلجأ إلى استخدام أداة معدة مسبقا من طرف باحثين آخرين؟ مع التعليل.

2- ما هي المعوقات (الصعوبات والعقبات) التي تواجهك في حالة قيامك ببناء أو تكييف مقياس أو اختبار نفسي أو تحول دون قيامك بذلك؟

3- ما هي الحلول التي تقترحها لتجاوز تلك الصعوبات والعقبات؟

الأساليب الإحصائية:

بما أن الدراسة الحالية هي دراسة استكشافية تهدف إلى تحديد المعوقات والحلول الممكنة، تـم الاعتماد على النسب المئوية والتكرارات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1- من خلال الإجابات المقدمة من طرف أفراد العينة على السؤال الأول المتمثل في: " باعتبارك باحث في مجال علم النفس واحتجت إلى أداة للقياس لإنجاز بحثك هل تقوم بإعداد أداة تناسب بحثك بمفردك أم تلجأ إلى استخدام أداة معدة مسبقا من طرف باحثين آخرين؟ مع التعليل".

توصلنا إلى النتائج التالية:

جدول (2) استجابات أفراد العينة على السؤال الأول

الأداة المستخدمة	التكرار	النسبة المئوية%
الاعتماد على أداة معدة مسبقا	**24**	%64.86
إعداد الباحث أداة بحثه بمفرده	**13**	%35.13
المجموع	**37**	% 100

من خلال قراءتنا جدول (2) نلاحظ أن (24) باحثا أي (64.86 %) من مجموع أفراد العينة أجابوا بأنهم يعتمدون على أداة معدة مسبقا من قبل باحثين آخرين في مقابل ذلك ذكر (13) باحثا

أي ما يمثل (35.13%) من أفراد العينة أنهم يقومون بإعداد مقاييسهم الخاصة بمفردهم حسب ما تتطلبه دراستهم.

وفي الشق الثاني من السؤال الخاص بتعليل الإجابة فكانت كالآتي:

من خلال استجابات الأفراد وتبويبها خلصنا إلى مجموعة من الأسباب التي تدفع الباحث إلى استخدام أداة معدة مسبقا تمثلت بالدرجة الأولى في ربح الوقت وتكلفة بناء أداة جديدة وتفادي التكرار كذلك تكرر في إجابات العينة إجابة مشقة بناء أداة جديدة والصعوبات التابعة لها بالإضافة إلى كون الأداة متوفرة وتتمتع بخصائص سيكومترية مرتفعة وتخدم الباحث في انجاز بحثه فلا داعي لإعداد أداة أخرى.

أما الأسباب الرئيسة التي تدفع الباحث إلى بناء أداته الخاصة فتمثلت في : تفادي الذاتية التي قد تكون تتميز بها الأداة التي قد تؤثر في نتائج البحث، عدم توفر الأداة المناسبة التي تخدم أهداف الباحث ولتفادي العوامل الثقافية.

جدول (3) أسباب بناء أو الاعتماد على أداة معدة مسبقا

أسباب اختيار أداة معدة مسبقا	أسباب إعداد أداة بمفردي
– ربح الوقت والجهد والمال – تحاشي مشقة البناء – توفر الأداة المناسبة وتمتعها بالمؤشرات السيكومترية الجيدة وتقيس فعلا متغيرات موضوع الدراسة.	– تفادي الذاتية والعوامل الثقافية التي قد تؤثر في نتائج البحث – إعداد أداة تتناسب أهداف والأبعاد الفرعية المراد قياسها – عدم توفر الأداة المناسبة التي تتوافق مع خصائص العينة وثقافة المجتمع

2– لأجل رصد المعوقات التي تواجه الباحث أثناء قيامه ببناء اختبار نفسي لإنجاز بحثه قمنا بطرح السؤال التالي: "ما هي المعوقات (الصعوبات والعقبات) التي تواجهك في حالة قيامك ببناء أو تكييف مقياس أو اختبار نفسي أو تحول دون قيامك بذلك؟"

من خلال استجابات أفراد العينة تم تقسيم هذه المعوقات إلى:

- معوقات تتعلق بالباحث (ذاتية)
- معوقات تتعلق بالظروف المحيطة بالباحث (مادية وبشرية)

أولا: معوقات تتعلق بالباحث

جدول (4) معوقات تتعلق بالباحث

معوقات تتعلق بالباحث	التكرار	النسبة المئوية%
نقص التكوين الأكاديمي في مجال القياس وبناء الاختبارات	30	81.08
عدم التحكم في الجانب الإحصائي	19	51.35
عدم التحكم في اللغة الأجنبية لأجل الترجمة في حالة التكييف	05	13.51
نقص التكوين التطبيقي (التحكم في تقنيات البحث)	04	10.81

من خلال جدول (4) نلاحظ أن (81.08%) من الباحثين ارجعوا معوقات القيام ببناء اختبارات نفسية إلى نقص التكوين الأكاديمي في مجال القياس وبناء الاختبارات وما نسبته (51.35 %)أرجعوها إلى قصور في تحكم الباحث في الجانب الإحصائي في حين بلغت نسبة الذين أرجعوها إلى نقص التكوين التطبيقي (10.81%) و (13.51%) قد أرجعوها إلى صعوبات الترجمة وإتقان اللغة الأصلية للاختبار.

ثانيا: معوقات تتعلق بالظروف المحيطة بالباحث

جدول (5) معوقات تتعلق بالظروف المحيطة بالباحث

معوقات تتعلق بالظروف المحيطة بالباحث	التكرار	النسبة المئوية%
غياب المادة العلمية (قلة المراجع) والأطر النظرية والدراسات السابقة	25	67.56
ضيق الوقت	18	48.64
عدم توافر عينة الدراسة أو عدم تعاونها أو تزييف الإجابات	10	27.02
معوقات إدارية لأجل النزول للميدان والشروع في انجاز المقياس	07	18.91
عدم توافر الأداة كاملة	06	16.21
نقص الخبراء والمحكمين المتخصصين	02	5.40
نقص مخابر البحث	01	2.7
تكاليف التنقل والتطبيق	01	2.7

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن (67.56 %) من الباحثين ارجعوا معوقات القيام ببناء اختبارات نفسية غياب المادة العلمية (قلة المراجع) والأطر النظرية والدراسات السابقة أو اختلاف الإطار المرجعي وما نسبته (48.64 %) أرجعتها إلى ضيق الوقت و(27.02%) أرجعوها إلى عدم توافر عينة الدراسة أو عدم تعاونها أو تزييف الإجابات في حين بلغت نسبة الذين أرجعوها إلى معوقات إدارية لأجل النزول للميدان والشروع في انجاز المقياس (18.91 %)و (16.21%) قد أرجعوها إلى عدم توافر الأداة كاملة، و(5.40%) إلى نقص الخبراء والمحكمين المتخصصين (2.7%) أرجعته إلى نقص مخابر البحث ونفس النسبة إلى تكاليف التنقل والتطبيق.

جدول (6) ترتيب معوقات بناء الاختبارات النفسية أو تقنينها أو تكييفها

المعوقات	النسبة%	الرتبة
نقص التكوين الأكاديمي في مجال القياس وبناء الاختبارات	81.08	01
غياب المادة العلمية (قلة المراجع) والأطر النظرية والدراسات السابقة	67.56	02
عدم التحكم في الجانب الإحصائي	51.35	03
ضيق الوقت	48.64	04
عدم توافر عينة الدراسة أو عدم تعاونها أو تزييف الإجابات	27.02	05
نقص التكوين التطبيقي (التحكم في تقنيات البحث)	10.81	06
معوقات إدارية لأجل النزول للميدان والشروع في انجاز المقياس	18.91	07
عدم توافر الأداة كاملة	16.21	08
عدم التحكم في اللغة الأجنبية لأجل الترجمة في حالة التكييف	13.51	09
نقص الخبراء والمحكمين المتخصصين	5.40	10
نقص مخابر البحث	2.7	11
تكاليف التنقل والتطبيق	2.7	12

يتضح من جدول (6) أن أهم معوقات بناء اختبار نفسي مرتبة على النحو الآتي:

– أفاد أفراد العينة بأن: نقص التكوين الأكاديمي في مجال القياس وبناء الاختبارات من أهم المعوقات؛ وبذلك احتل المرتبة الأولى. وغياب المادة العلمية (قلة المراجع) والأطر النظرية والدراسات السابقة جاء في المرتبة الثانية.

أما المرتبة الثالثة فتمثلت في عدم التحكم في الجانب الإحصائي، ثم في المرتبة الرابعة ضيق الوقت ويأتي في المرتبة الخامسة عدم توافر عينة الدراسة أو عدم تعاونها أو تزييف الإجابات، والمرتبة السادسة نقص التكوين التطبيقي (التحكم في تقنيات البحث)أما المعوقات الإدارية لأجل النزول للميدان والشروع في انجاز المقياس صنفت في المرتبة السابعة.

المرتبة الثامنة عدم التحكم في اللغة الأجنبية لأجل الترجمة في حالة التكييف أما عائق نقص الخبراء والمحكمين المتخصصين فقد احتل المرتبة التاسعة، ويتقاسم المرتبة الأخيرة كل: نقص مخابر البحث، تكاليف التنقل والتطبيق.

3– للإجابة عن التساؤل الثاني حول الحلول الممكنة لتجاوز المعوقات كانت إجابات أفراد العينة كالتالي:

جدول (7) الحلول المقترحة لتجاوز معوقات بناء اختبار نفسي أو تقنينه أو تكييفه

الحلول	النسبة%	الرتبة
فتح مخابر مختصة لبناء وانجاز المقاييس و الاختبارات النفسية	94.59	01
تكوين الباحثين جيدا بحصص دراسية أو دورات تدريبية في الإحصاء، واستعمال نظام (Spss) في المراحل الدراسية الماستر والدكتوراه .	81.08	02
ضرورة إلمام الباحث بمختلف مراحل إعداد الاختبارات	81.08	03
البحث في التراث الأدبي أو الإطار النظري المتعلق بالموضوع جيدا	70.27	04
تصميم مقاييس ضمن فريق بحث لأجل تسهيل عملية التقنين ولا يتحمل الباحث لوحده مختلف الصعوبات	32.43	05
تنظيم ملتقيات وأيام دراسية في هذا المجال	29.72	06
إنشاء مكتبة إلكترونية مختصة في جمع المقاييس والمراجع حول القياس النفسي وكيفية بناء الاختبارات	21.62	07
فتح تخصصات للدراسات العليا في مجال القياس وتشجيعها وتثمينها	13.51	08
تسطير برنامج وطني للتكييف يحول دون تشتت الجهود وتكرارها	8.10	09
إرساء ثقافية بحثية مجتمعية	2.70	10

حسب ما أدلى به الباحثون وما يظهر من حلال جدول (7) نلاحظ انه قد تم الاتفاق على أن "فتح مخابر مختصة لبناء وانجاز المقاييس والاختبارات النفسية" بنسبة (94.59 %) أنه يمثل أهم الحلول الواجب اتخاذها لتجاوز عقبات وعوائق بناء اختبار نفسي أو تقنينه. أما " تكوين الباحثين جيدا بحصص دراسية أو دورات تدريبية في الإحصاء، واستعمال نظام (Spss) في المراحل الدراسية

الماستر والدكتوراه" فقد جاء في المرتبة الثانية وبنسبة (81.08%) ثم بعدها " ضرورة إلمام الباحث بمختلف مراحل إعداد الاختبارات " في المرتبة الثالثة، ويليها الحلول التالية:

البحث في التراث الأدبي أو الإطار النظري المتعلق بالموضوع جيدا ، تصميم مقاييس ضمن فريق بحث لأجل تسهيل عملية التقنين ولا يتحمل الباحث لوحده مختلف الصعوبات، تنظيم ملتقيات وأيام دراسية في هذا المجال، إنشاء مكتبة إلكترونية مختصة في جمع المقاييس والمراجع حول القياس النفسي وكيفية بناء الاختبارات، فتح تخصصات للدراسات العليا في مجال القياس وتشجيعها وتثمينها، تسطير برنامج وطني للتكييف يحول دون تشتت الجهود وتكرارها، إرساء ثقافية بحثية مجتمعية، بنسب مئوية قدرها: (70.27%)، (32.43%)، (29.72%)، (21.62%)، (13.51%)، (8.10%)، (2.70%) على التوالي في الترتيب.

تحليل نتائج الدراسة

أولا: من خلال عرض النتائج، أمكن حصر معوقات الممارسة النفسية في:

1- المعوقات المرتبطة بالباحث:

أ- نقص التكوين الأكاديمي في مجال القياس وبناء الاختبارات: يشير أفراد عينة الدراسة إلى أهمية التكوين الجامعي للباحث ، ويصرحون بأن ما تم تحصيله في مرحلة التدرج(مستوى الليسانس) في مجال القياس النفسي وإعداد الاختبارات غير كافي لأجل القيام بمحاولة لبناء مقياس أو تكييفه، فلا بد من رصيد وزاد علمي اكبر وأكثر تخصصا في المجال.

ب- عدم التحكم في الجانب الإحصائي: إن تمكن الباحث من الجانب الإحصائي والتحكم في استخدام الحزم الإحصائية التي تساعد في عملية حساب صدق وثبات المقاييس واستخراج معايير التقنين تعبر من الأمور الهامة التي تساعد بشكل كبير الباحث في بناء مقياس نفسي وعدم امتلاكه هذه الإمكانية يجعله يلجا إلى باحثين آخرين يتقنون ذلك وهذا ما يتطلب وقتا وتفرغ هؤلاء الباحثين لمساعدته وهذا العامل يحول دون مبادرته للقيام ببناء مقياس بنفسه وبذلك سيلجأ إلى مقياس معد مسبقا.

ج- عدم التحكم في اللغة الأجنبية لأجل الترجمة في حالة التكييف: أي صعوبة ترجمة المقياس مع الحفاظ على معناه العام واحترام خصائص البيئة الثقافية التي وضع بها فلأجل تكييف الاختبارات النفسية على الباحث أن يتقن جيدا لغة الاختبار الأصلية من أجل الترجمة الصحيحة والدقيقة للمعنى المقصود حيث أن الاعتماد على مترجمين في غير تخصص علم النفس سيخلق اختلاطا في المعاني خاصة كون اللغة العربية غنية بالمصطلحات التي تتشابه فيها بينها ولذا على القائم بعملية الترجمة أن يتقن المصطلحات التقنية المستخدمة في علم النفس ويفهم جيدا مدلولها ومن الأفضل أن يكون المترجم هو نفسه القائم بالتكييف لذا وجب على الباحثين إتقان اللغات الأجنبية بمهارة وهو ما لا نلاحظه لدى الباحثين وافتقارهم للغات الأجنبية مما يخلق مشكلة وعقبة أمام تكييف الاختبارات النفسية العالمية

د- نقص التكوين التطبيقي (التحكم في تقنيات البحث): أي نقص التكوين الميداني في الدراسة الجامعية(التربصات الميدانية، دورات تكوينية، ورشات عمل ..الخ التي تساعد الباحث على التكوين

المستمر والتكميلي لما درسه خلال تكوينه الجامعي من تحكم في تقنيات البحث المختلفة التي تمثل الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها الباحث أثناء انجاز بحثه.

2- معوقات تتعلق بالظروف المحيطة بالباحث

أ-غياب المادة العلمية (قلة المراجع) والأطر النظرية والدراسات السابقة :أي نقص الدراسات السابقة كمادة خام لبناء الأداة وكذا الدراسات التي تتوافق مع موضوع الباحث، وعدم توافر المصادر والمراجع التي لها علاقة بالخاصية التي يقيسها المقياس، وبالتالي عدم توفر المعلومات الكافية التي تسمح للباحث بالقيام بعملية تصميم مقياس نفسي.

ب-ضيق الوقت: إعداد أداة يحتاج إلى وقت كاف لتوزيع المقياس واستخراج النتائج وتفريغها وتحليلها وحساب الخصائص السيكومترية، وبذل جهد كبير كذلك يلزم تفرغ الباحث لذلك وباعتبار معظم الباحثين ملتزمين بوظائفهم ولا يمتلكون الوقت لإعداد مقياس فهم يضطرون إلى الاعتماد على مقاييس جاهزة.

ج-عدم توافر عينة الدراسة أو عدم تعاونها أو تزييف الإجابات: قلة أو عدم توفر عينة الدراسة الاستطلاعية أو الأساسية والتي تتوافق مع معطيات بحثه أو عدم تعاونها أو صعوبة تجميعها، غياب ثقافة البحث بشكل عام وعدم الجدية في التعامل مع الأدوات والميل إلى المرغوبية الاجتماعية في الاستجابة وتزييف الإجابات.

د-معوقات إدارية لأجل النزول للميدان والشروع في انجاز المقياس: الميدان الذي يحد من القيام بالمهام وتطبيق الاختبارات بكل حرية، وعدم تعاون الإدارة وعدم تقديمها للتسهيلات اللازمة من تراخيص من طرف الهيئات التي لها صلاحية ذلك.

د-عدم توافر الأداة كاملة: عدم توفرها كاملة (الأسئلة دليل الإجابة ومفتاح التصحيح)، وجود أكثر من نسخة للأداة في البلدان العربية، وجود أكثر من صيغة للأداة (مختصرة ومطولة، حسب النوع، حسب العمر، حسب نوعية الاضطراب...) اختلاف الإطار المرجعي بين الأداة والبحث قيد الانجاز، وجود بعض القصور في الأداة المراد تكييفها من حيث الخاصية ومدى شمولية الفقرات لأبعادها، وعينة التقنين ومدى تمثيلها، واختلاف النتائج المتعلقة بخصائصها السيكومترية بين المعد والدراسات اللاحقة المكيفة والمقننة أو المستخدمة...

ه-نقص الخبراء والمحكمين المتخصصين: أي عدم توافر مختصين ذوي خبرة في القياس النفسي وقلة الكفاءات والمؤهلات بالإضافة إلى عدم تعاملهم مع الموضوع بجدية وتماطلهم في عملية التحكيم.

و-نقص مخابر البحث: توفير مخابر البحث التي تساعد الباحث في معالجة المعطيات الإحصائية، وفتح مجال البحث بين البحث و الجانب الميداني.

ز-تكاليف التنقل والتطبيق: في حالة ببناء اختبار يجب توزيعه على المجتمع الأصلي وبالتالي تكون العينة كبيرة ويستغرق وقت طويل سواء في السفر واختيار العينات حسب الولاية والدوائر والبلديات يتطلب جهدا كبيرا وقت كبير ونفقات مالية قد لا يتحملها الباحث.

ثانيا: من خلال تحليل نتائج المتحصل عليها والمتعلقة بالحلول والبدائل لتجاوز معوقات والعقبات التي تقف في وجه الباحث وتحول دون قيامه ببناء، تكييف، تقنين اختبار أو مقياس نفسي توصلنا إلى مجموعة من الحلول والاقتراحات التي تبنتها عينة البحث والتي تمثلت فيما يلي:

- **فتح مخابر مختصة لبناء وانجاز المقاييس والاختبارات النفسية:** فتح مخابر تجمع متخصصين لبناء أدوات القياس في مجال علم النفس وعلوم التربية لسد الحاجة، إنشاء مخابر علمية متخصصة في كل ما يتعلق ببناء وتقنين المقاييس وتكييفها، واستغلال مراكز البحث (المخابر) في تصميم وتكييف الاختبارات النفسية والتربوية.
- **تكوين الباحثين جيدا بحصص دراسية أو دورات تدريبية في الإحصاء، واستعمال نظام (Spss) في مراحل الدراسة بالماستر والدكتوراه:** إسناد مهمة تدريس مقاييس القياس النفسي وبناء الاختبارات إلى من هم أهل لذلك وذوي الخبرة من الاختصاص بالإضافة إلى القيام بدورات تكوينية على يد متخصصين حول برامج التحليل الإحصائي التي تسهل على الباحث حساب الخصائص السيكومترية للأداة كما يستحسن تنظيم ورشات علمية حول ذلك حتى تكون هناك استفادة شاملة وتبادل للخبرات.
- **ضرورة إلمام الباحث بمختلف مراحل إعداد الاختبارات:**أن يأخذ الباحث أساسيات عامة في القياس ويتعرف على شروط الاختبار الجيد وأن يتقن أهم الخطوات العلمية المتفق عليها والواجب إتباعها من أجل بناء مقياس نفسي.
- **البحث في التراث الأدبي أو الإطار النظري المتعلق بالموضوع جيدا:** من الضروري أن ينطلق الباحث عند بناء أي مقياس من خلفية نظرية محددة وأساس نظري متين حتى يكون ملما بجميع جوانب بحثه ويحترم بيئة الثقافية التي يطبق فيها المقياس أو بمعنى أخر أن يحترم خصائص المفحوصين.
- **تصميم مقاييس ضمن فريق بحث لأجل تسهيل عملية التقنين ولا يتحمل الباحث لوحده مختلف الصعوبات:** في حالة بناء مقياس أو تكييف اختبار يجب تعاون كل من الأخصائيين في المجال عبر الولايات، وهذا لتوفير الوقت والجهد وتفادي التكرار وتقاسم التكاليف وتكون الاستفادة للجميع.
- **تنظيم ملتقيات وأيام دراسية في هذا المجال:** وذلك من اجل تبادل المعارف والخبرات بين الباحثين والاطلاع على كل جديد فيما يخص القياس وطرق حساب الصدق والثبات.
- **إنشاء مكتبة إلكترونية** مختصة في جمع المقاييس والمراجع حول القياس النفسي وكيفية بناء الاختبارات حتى يتمكن الباحث من الرجوع إليها بكل يسر وسهولة إن احتاج لاستخدام احد المقاييس والتي تكون مقننة على بيئته ومعدة مسبقا.
- **فتح تخصصات للدراسات العليا في مجال القياس وتشجيعها وتثمينها :** دعم الأساتذة الراغبين في فتح مشاريع ماستر أو دكتوراه في تخصص القياس النفسي من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتثمين أطروحات الدكتوراه ورسائل الماجستار التي تناولت بناء أو تكييف أو تقنين اختبارات نفسية عالمية ونشرها حتى يتم الاستفادة منها.

- **تسطير برنامج وطني للتكييف يحول دون تشتت الجهود وتكرارها.**
- **إرساء ثقافة بحثية مجتمعية.**

خاتمة:

إن الوصول بالباحث الجزائري في مجال القياس في علم النفس إلى المستوى المطلوب والعالمي من الكفاءة البحثية والعلمية يتطلب تكاثف الجهود وتضافرها وإلمام الباحث بكل ما يتعلق بالبحث العلمي والتربوي حتى يتمكن من إعداد المقياس الذي يخدم مجتمعه والوصول إلى الهدف المنشود، وعليه لابد من استثمار محاولات الباحثين وتشجيعهم على بناء مقاييس نفسية محلية تلبي حاجات المجتمع الجزائري وتتماشى مع ثقافته وخصائص عينته أو تقنين بعض المقاييس والاختبارات النفسية وتكييفها حتى تكون صالحة للاستخدام على المجتمع الجزائري وذلك من خلال تجسيد الحلول المقترحة على الميدان.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد وصادق، أمال (2008). التقويم النفسي.ط4 مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

أحمد، محمد عبد السلام (1960). القياس النفسي والتربوي. مصر: مكتبة النهضة المصرية.

الأنصاري، بدر محمد (2000). قياس الشخصية. الكويت: دار الكتاب الحديث.

بوسالم، عبد العزيز (2015). الاختبارات النفسية المطبقة في الدراسات الأكاديمية الجزائرية وضرورة التكييف من اجل الصلاحية. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية. (14). 20-26.

تايلر، ليونا (1998). الاختبارات والمقاييس. تر: سعد، عبد الرحمن. مصر: دار الشروق.

الجبلي، سوسن شاكر.(2005). أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. سوريا: مؤسسة علاء الدين.

حمود، أميرة احمد حمود.(2014). *التقويم النفسي والمشكلات التي تواجه القياس التربوي والتقييم.* عالم التربية. 15(47). 153-203.

عباس، فيصل (1996). الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها. لبنان: دار الفكر العربي.

عبد الخالق، أحمد (1996). قياس الشخصية. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت.

عبد الرحمن، سعد (2008). القياس النفسي بين النظرية والتطبيق. ط5. مصر: هبة النيل العربية.

غانم، محمد حسن (2007). مقدمة في علم النفس الإكلينيكي. مصر:المكتبة المصرية.

مراد، صلاح احمد وسليمان، أمين علي (2005). الاختبارات و المقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها. ط2. الكويت: دار الكتاب الحديث.

معمرية، بشير (2007). القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

الهويدي، زيد (2004). أساسيات القياس النفسي والتقويم التربوي. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

المراجع الأجنبية:

Bertrand, A., & Garnier, P.-H. (2005). *Psychologie cognitive.* paris: studyrama.

Laveault, D., & Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests: En psychologie et en sciences de l'éducation.* bruxelles: De Boeck

Tavris, C., & Wade, C. (1999). *Introduction à la psychologie: les grandes perspectives.* Bruxelles: De Boeck.

بناء اختبار تحصيلي لتشخيص صعوبة تعلم الحساب لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من ذوي اضطراب الانتباه

أ. أسماء لشهب
جامعة الوادي– الجزائر

استلم بتاريخ: 01-05-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 02-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء وتطبيق اختبار تحصيلي لتشخيص صعوبة تعلم الحساب لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يعانون من اضطراب الانتباه، وتحديد أهم مجالات هذه الصعوبات(الفهم، التطبيق، المعرفة، الاستنتاج والتحليل) عبر ترتيبها تنازليا ودراسة الدلالة الإحصائية للفروق المسجلة باستخدام اختبار(x^2)، وذلك تبعا لاستجابات أفراد العينة المقدر عددهم بستين تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية ممن شخص لديهم اضطراب الانتباه باستخدام مقياس فرط الحركة وتشتت الانتباه المأخوذ من الدليل التشخيصي الرابع وترجمة محمد النوبي(2008).

وقد توصلت الدراسة إلى أن مجالات الصعوبة تتدرج تنازليا كالتالي: الاستنتاج والتحليل، المعرفة، الفهم، وأخيرا التطبيق، كما أظهر التحليل الإحصائي دلالة الفروق المسجلة، وخلصت في الأخير إلى جملة من الاقتراحات أهمها التقليل من عدد التلاميذ في القسم الواحد وتكوين الأساتذة في مجال علم النفس وعلوم التربية ليتمكنوا من اكتشاف مثل هذه الاضطرابات والمشكلات لدى تلاميذهم ومساعدتهم على تجاوزها، إضافة إلى ضرورة استخدام وسائل التكنولوجيا والاتصال الحديثة في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: تلميذ السنة الثانية ابتدائي؛ اضطراب الانتباه؛ صعوبة تعلم الحساب؛ اختبار تحصيلي.

Developing an achievement test to diagnose the dyscalculia among a sample of primary school pupils second year with (ADHD)

Asma LACHEHEB
El-Oued University- Algeria

Abstract

The Present study aimed to develop and apply an achievement test to diagnose dyscalculia in primary school pupils second year with ADHD, and to identify the most important areas of these difficulties (understanding, application, knowledge, deduction and analysis) by descending order and studying the statistical significance of the differences recorded using (□2) test according to the responses of the estimated 60 male and female students, who were selected in purposive way from those diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) using the ADHD Scale taken from the Fourth Diagnostic Manual and translated by Mohammed Annoubi (2008).

The study concluded that the areas of difficulty ranging in descending order as follows: deduction, analysis, knowledge, understanding, and finally application. Statistical analysis also showed the significance of recorded differences. Finally, the study concluded a number of proposals, the most important of which is the reduction in the number of students in one classroom and the formation of professors in the field of psychology and education sciences to be able to discover such disorders and problems of their students and help them to overcome them, in addition to the need to use modern technology and communication in the educational process.

Keywords: second year primary pupils; Attention Deficit Disorder with Hyperactivity(ADHD); dyscalculia; achievement test.

مقدمـــــة:

في ما مضى كان ينظر إلى سلوكيات الأطفال على أنها نتاج للتطبيع الاجتماعي أو للمعاملة الوالدية، وتبعا لذلك يتم تفسير سلوك الطفل إن كان سويا أو شاذا، غير أن هناك توجها حديثا في المجال النفسي التربوي يعتقد بوجود اضطراب مستقل يطلق عليه "اضطراب الانتباه" يؤثر على قدرتهم على التعامل مع العمليات المعرفية والذهنية والنفسية المختلفة، ومن ضمن هؤلاء الأطفال فئة ذوي صعوبات التعلم.

وقد أصبح مجال صعوبات التعلم –في الآونة الأخيرة خاصة– يحتل مكانا بارزا بين المجالات المختلفة لميدان التربية الخاصة، وذلك كنتيجة للاهتمام المتزايد به في الربع الأخير من القرن العشرين من قبل الآباء والمعلمين وعلماء النفس والتربية وغيرهم، في محاولاتهم المستمرة للتعرف على حالات الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتقديم برامج التدخل العلاجي المناسب لمساعدتهم على التغلب على تلك الصعوبات أو التخفيف من حدتها على الأقل، إذ يعاني هؤلاء الأطفال من مشكلات تحصيلية مرتبطة بالمهارات الأكاديمية الأساسية والتي تشمل: القراءة والكتابة والحساب وما ينجر عنها من مشكلات دراسية ونفسية كثيرة.

وتبدأ الصعوبات التعليمية في الظهور غالبا بعد الالتحاق بالمدرسة، إذ يخفق بعض المتعلمين في اكتساب المهارات الأكاديمية، ويظهر التباين بين القدرة والتحصيل، بحيث يتم في هذه المرحلة التعرف على العدد الأكبر من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتتعدد المجالات التي يلاحظ فيها هذا الفشل ومنها الرياضيات والتي تعد من أكثر المواد أهمية في وقتنا الحالي، فهي العلم الذي تستند إليه جميع العلوم الأخرى تقريبا بحيث تمثل التفكير التجريدي، فهي لغة العقل تحث على التفكير والتأمل وترتبط بشكل مباشر بالتطور التكنولوجي.

الإشكالية:

يعد النشاط الزائد ونقص الانتباه والاندفاعية أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى الأطفال، وقد ثبت أنها أعراض ملازمة لاضطراب الانتباه والذي يعد اضطرابا مزمنا يعاني منه ما بين 08% و10% من إجمالي الأطفال في عمر السابعة، وتمثل شريحة هؤلاء الأطفال نحو06% من أطفال المرحلة الابتدائية. (الحسين، 2015، 1)

ونظرا للتركيز على التحصيل الدراسي كأهم مخرجات المدرسة، فإن مشكلات كالتأخر والفشل الدراسي تعد هاجسا يهدد دورها، لذا تركز الوصاية على دراسة هذه المشكلة من حيث أسبابها وسبل علاجها، وقد أوضحت الدراسات الحديثة أن اضطراب الانتباه يرتبط بالضعف المعرفي والتأخر الدراسي، فقد بينت النتائج أن معاناة الطفل من هذا الاضطراب "ينجم عنه عدد من المشكلات التعليمية التي تؤدي إلى تأخر الطفل دراسيا". (بدر، 1999، 71)

كذلك قد يعاني الطفل من صعوبات تعلم دون اضطراب الانتباه؛ وتؤدي بدورها إلى تأخره دراسيا حيث تشير الإحصاءات إلى أن" نسبة الذين يعانون من صعوبات التعلم من بين حالات التأخر

الدراسي تصل إلى20 % من بين هذه الحالات، كما أن دراسات متقدمة تشير إلى وجود نسبة 10% من الحالات حادة و20% حالات غير حادة من تلاميذ المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات في مجال التعلم"(معمرية، 2007، 113)، وقد يجتمع اضطراب الانتباه مع صعوبات التعلم لدى الطفل في نفس الوقت وهنا تتفاقم المشكلة حيث يزداد مستوى التأخر الدراسي لدى الطفل ويصعب تحسينه.

وقد لوحظ أن صعوبات التعلم تنتشر بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه، ويرجع معظمها إما لعدم قدرتهم على القراءة الشاملة للمادة المقروءة أو لأنهم يعانون من اضطراب اللغة، حيث توصل(ستيفن،1996) في دراسته التي أجراها على أطفال من ذوي اضطراب الانتباه إلى أنهم "لا يستطيعون قراءة المادة المقروءة قراءة شاملة بحيث أنهم يقفزون من جملة إلى أخرى ومن فقرة إلى أخرى تاركين بعض السطور أو الفقرات بدون قراءة، ولذلك فان ما يستقبلونه من معلومات مقروءة تكون غير مترابطة وغير مفهومة مما يجعلهم يصنفون بأنهم يعانون من صعوبات تعلم". (بدر، 1999، 72)

وتعتمد الكثير من العلوم اليوم على الرياضيات وإن كانت أهميتها تختلف من مجتمع لآخر حسب تطوره التقني وتعقد حياته؛ التي تحتاج إلى الرياضيات كوسيلة لتسهيل وتسريع الكثير من الأمور باستخدامها "للقياس والترتيب وبيان الكميات والمقادير والأزمان والمسافات والأحجام والأوزان والأموال وغيرها" (المالكي، 2008، 14)، مما يدل على أن استعمال الحساب لا يقتصر على الوسط المدرسي، بل يمتد لكل جوانب حياتنا اليومية، مهما اختلفت أوساطنا الثقافية والاقتصادية والاجتماعية بل مهما اختلف مستوى تطور المجتمعات.

وكون اضطراب الانتباه "يستمر مع بعض الأطفال حتى مرحلة البلوغ بما يمثل 30 إلى 50% من الأطفال المصابين بهذا الاضطراب"(الحسين، 2015، 2)، وما خلصت إليه الدراسات والأبحاث من أن صعوبات التعلم " تظهر على مدى حياة الفرد وليست مقصورة على مرحلة الطفولة، وفي أوساط مختلفة ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا"(حبيب، 2006، 3) يجعل من هذا النوع من المشكلات يشكل ضغطا كبيرا على كل من المدرسة والمجتمع، وعائقا يقف أمام تحقيقهما لأحد أهم أهدافهما، مما يستدعي التركيز على هذه الفئة من الأطفال وطرق مساعدتهم.

ومن هذا الإطار ومن الواقع الذي نعايشه يوميا مع تلاميذنا في الأقسام انبثق تساؤلي الدراسة:

- هل بالإمكان بناء اختبار تحصيلي يكون قادرا على تشخيص الصعوبات الحسابية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي ممن يعانون اضطرابا في الانتباه وتصنيفها تبعا لمجالات(التطبيق، الفهم، المعرفة، التحليل والاستنتاج) بحيث تساعد المعلم على تصنيف هؤلاء التلاميذ تبعا لمجال الصعوبة ومعالجتها ضمن حصص المعالجة البيداغوجية؟
- هل توجد فروق في نسبة انتشار صعوبة تعلم الحساب لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من ذوي اضطراب الانتباه باختلاف مجالات أهداف المواضيع المتعلمة؟

فروض الدراسة:

تعتبر الفرضية حلا مؤقتا يتحقق منه بإتباع خطوات المنهج العلمي، لهذا الغرض صيغت فرضية الدراسة على النحو التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة انتشار صعوبة تعلم الحساب لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من ذوي اضطراب الانتباه باختلاف مجالات أهداف المواضيع المتعلمة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

* بناء اختبار تحصيلي لتشخيص صعوبة تعلم الحساب لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من ذوي اضطراب الانتباه.
* الكشف على نسبة انتشار صعوبة تعلم الحساب لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من ذوي اضطراب الانتباه باختلاف مجالات أهداف المواضيع المتعلمة.
* ترتيب مجالات الصعوبة(التطبيق، الفهم، المعرفة، الاستنتاج والتحليل) ودراسة دلالة الفروق بينها.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من:

* أهمية التحصيل الدراسي في حياة الأفراد والمجتمعات.
* أنها محاولة لتوفير أداة لتشخيص صعوبات تعلم الحساب لدى تلميذ المدرسة الابتدائية.
* سعيها للفت انتباه المسؤولين إلى ضرورة الاهتمام بالأطفال ذوي اضطراب الانتباه والعمل على مساعدتهم في حل مشكلاتهم المدرسية.
* كونها تسلط الضوء على فئة ذوي صعوبات التعلم المنتشرة بين صفوف تلاميذ مدارسنا العادية.

الإطار النظري

تعريف اضطراب الانتباه:

يعتبر مصطلح اضطراب الانتباه من المصطلحات الحديثة نسبيا، إذ لم يتم تحديده بالشكل الدقيق إلا في ثمانينيات القرن الماضي، حيث كان يشخص قبل ذلك على أنه ضعف في القدرة على التعلم أو أنه خلل بسيط في وظائف المخ، أو أنه إصابة بسيطة في المخ أو أنه نشاط حركي مفرط، إلى أن قام(بورينو وزملائه، 1988) بدراسة أعراض اضطراب الانتباه، وقد أوضحت نتائج التحليل العاملي لهذه الدراسة أن عجز الانتباه وفرط النشاط الحركي عرضان لاضطراب واحد، وليسا نمطين مستقلين. (بدر، 1999، 34)

وعليه فاضطراب الانتباه هو عجز عن الانتباه يصحبه فرط في النشاط الحركي، والعجز في الانتباه يكون إما بقابليته للتشتيت أو العكس تثبيت الانتباه على مثير واحد وعدم الاستفادة من

الصورة الكلية أو جموده كليا وهو في جميع الحالات يعني عدم القدرة على تركيز الانتباه مدة كافية وبشكل مناسب في المثير، وقد يرجع هذا لأسباب عضوية أو نفسية(حافظ، 1998، 15)، فقد قام(باركلي وزملائه، 1993) بدراسة استهدفت فحص العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية وإصابة الطفل باضطراب الانتباه، وقد أوضحت نتائج دراستهم أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي تشعر الطفل بالإهمال والنبذ من قبل والديه تؤدي إلى إصابته باضطراب الانتباه.

ويعتبر اضطراب الانتباه أحد خصائص التلاميذ المضطربين سلوكيا حسب التصنيف الصادر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي، لذا فهم فئة يعانون من صعوبة في التعلم لكون الانتباه يعد العملية الأولى في اكتساب الخبرات التربوية حيث يساعد التلميذ على تركيز حواسه فيما يقدمه له المعلم من معلومات ويمعن التفكير في معانيها ودلالاتها مما يساهم في استيعابها.

وتجمع نتائج الدراسات على أنه اضطراب سلوكي يصاب به الأطفال، فيعانون نقصا في الانتباه وعدم القدرة على التركيز وعلى إنهاء الواجبات المدرسية المطلوبة منهم، بالإضافة إلى عدم تمكنهم من البقاء هادئين في القسم والسيطرة على اندفاعهم الذي يؤثر على أداءهم المدرسي وبالتالي تحصيلهم الدراسي، وعليه تتمثل أعراضه في "نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد والاندفاعية التي تكون منتظمة". (شرقي، 2007، 12)

التعريف الإجرائي لاضطراب الانتباه: تبنّت الدراسة الحالية في تعريفها الإجرائي لاضطراب الانتباه على الأعراض السالفة الذكر والذي يقاس بالدرجة المتحصل عليها على مقياس فرط الحركة وتشتت الانتباه المأخوذ من الدليل التشخيصي الرابع وترجمة محمد النوبي(2008).

أعراض اضطراب الانتباه لدى الأطفال في عمر المدرسة:

يحدد علماء النفس والتربية جملة من الأعراض التي تصنف التلميذ ضمن من يعانون اضطرابا في الانتباه، يمكن حصرها في الأعراض التالية:

1- **الانتباه القصير:** حيث لا يستطيع الطفل الذي يعاني اضطرابا في الانتباه من تركيز انتباهه على أي منبه لأكثر من ثواني معدودة؛ والتي لا تكون كافية للاستقبال كل المعلومات المنبعثة منه.

2- **سهولة تشتت الانتباه:** حيث يصعب عليه تركيز انتباهه على منبه معين وتجاهل ما يحدث في بيئته المحيطة، لذا فهو يحول انتباهه بسرعة لأي حركة تقع في مجال إدراكه محاولا اكتشاف ما يحدث.

3- **ضعف القدرة على الإنصات:** وهي ما تجعله يبدو وكأنه لا يسمع، وهو ما يفسر عجزه عن فهم الكلام الموجه إليه؛ فهو قد يسمع ويفهم بعض الكلمات أو الجمل مما يجعل المعلومات والمعارف التي يكتسبها عن طريق حاسة السمع مشوهة مما يضعف قدرته على التفكير.

4- **ضعف القدرة على التفكير:** فضلا على تأثير سرعة تشتت انتباه الطفل المصاب باضطراب الانتباه وضعف قدرته على الإنصات على قدرته على التفكير، فان ذاكرته بعيدة المدى مضطربة ولا

تسعفه بالمعلومات التي يحتاجها عند قيامه بالتفكير في موضوع معين، وهذا ما يفسر فشله في القيام بمهام سبق له تعلمها.

5- **تأخر الاستجابة:** يؤدي بطء العمليات العقلية لدى الطفل ذو اضطراب الانتباه استغراقه وقتا طويلا في التفكير مما يؤخر بدوره استجابته.

6- **عدم القدرة على إتمام العمل:** نظرا لأن الطفل المصاب باضطراب الانتباه يعاني تشتتا سريعا في الانتباه بسبب المنبهات الدخيلة وضعفا في القدرة على التفكير يترتب عنها تأخرا في الاستجابة، فإنه يعجز عن إنهاء العمل الذي يقوم به دون مساعدة من الآخرين.

7- **النشاط الحركي المفرط:** "يتسم الطفل المصاب باضطراب الانتباه بكثرة حركته البدنية بدون سبب أو هدف، ولذلك نجده دائما يترك مقعده ويتجول ذهابا وإيابا في المكان الذي يوجد فيه دون سبب، كما أنه كثير الحركة والتململ في جلسته على مقعده، ودائما يتلوى بيديه ورجليه، ويقوم بوضع الأشياء التي تقع في متناول يديه في فمه مثل الأقلام والأدوات الهندسية وغيرها".(بدر، 1999، 52)

8- **الاندفاع:** ونلاحظه من خلال كثرة مقاطعة الطفل لحديث الآخرين، وإجابته المتسرعة دون تفكير أو سماع الأسئلة الموجهة إليه كاملة، ويصر على أن تجاب مطالبه في الحال ويرفض انتظار دوره، كما ينتقل من نشاط إلى آخر بسرعة ودون استكمال الأول، وقد يقوم بأفعال تعرض حياته للخطر دون أن يضع في اعتباره عواقبها.

9- **السلوك الاجتماعي غير المقبول:** إضافة السلوك المندفع وفرط النشاط اللذين يؤديان إلى انزعاج المحيطين به، فان الطفل المصاب بهذا النوع من الاضطراب لا يحترم المعايير والتقاليد والنظم المعمول بها ولا يهتم لها مما يجعل من سلوكه غير مقبول اجتماعيا.

10- **لوم الآخرين:** لا يعترف الطفل ذو اضطراب الانتباه بأخطائه وبالتالي فهو لا يتعلم منها ولا يسعى إلى تجنبها، وإنما يبرئ نفسه دائما ويلقى اللوم على الآخرين.

11- **التصديق المستمر:** يخفق باستمرار في التفريق بين الكلام الجدي والمزاح، لذا فهو يصدق كل ما يقال له دون تمييز بين ما هو حقيقي وما هو خيالي، لذلك تتسم استجابته دوما بشدة الانفعال عندما يكتشف أن ما قيل له ليس حقيقيا.

12- **التردد في اتخاذ القرار:** خاصة إذا تعلق الأمر بالاختيار بين عدة بدائل مما يجعله يستغرق وقتا طويلا لإنجاز أي عمل في الوقت المناسب والمحدد له.

13- **عدم القناعة:** يتميز أطفال هذه الفئة بشدة الطمع وعدم القناعة بنصيبهم الذي يعطى لهم، فهم دوما يسعون إلى امتلاك كل ما يرونه لدى أقرانهم، وإن رفض الكبار هذا السلوك فإنهم يردون بالبكاء والصراخ الشديدين.

14- **عدم الثبات الانفعالي:** يتميز هذا بانفعالاته المتقلبة لكونه غير ناضج انفعاليا، مما جعل بعض العلماء يشبهونه بالطفل الرضيع لعدم قدرته على التحكم في انفعالاته.

15- أحلام اليقظة: عند النظر في عيني الطفل المصاب باضطراب الانتباه فانه يبدو وكأنه يعيش في عالم آخر، حيث يستغرق في النظر إلى البيئة المحيطة وكأنه يحلم.

16- التعليقات الشفهية: يقوم الأطفال الذين يعانون من هذا النوع من الاضطراب بالتعليقات الشفهية على الكلام الذي يسمعونه، أو يرددون بعض مقاطعه أو يحولونها إلى أسئلة عبر الحفاظ على نفس الجمل وتحويلها إلى صيغة الاستفهام.

17- ضعف القدرة على التحدث: عندما يقوم الطفل المصاب باضطراب الانتباه بالحديث عن واقعة معينة، أو سرد قصة، فانه لا يستطيع تقديم المعلومات التي يتحدث عنها بصورة منطقية أو تسلسل، كما أنه لا يستطيع وصف الأشياء، وغالبا ما ينسى الأسماء، كما تكون جمله ناقصة باستمرار.(بدر، 1999، 55)

تعريف صعوبات التعلم:

يعتبر(سمويل كيرك، 1963) أول من استخدم مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي، إذ يرى أن الأطفال ذوو صعوبات التعّلم هم أطفال عاديون إلا أنهم يعجزون عن مجاراة تحصيل زملائهم في نفس الظروف التدريسية بسبب اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بفهم أو استعمال اللغة، الكلام أو الكتابة أو في إجراء الحساب الرياضي، ويتضمن هذا المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية نتيجة لإصابة دماغية، والخلل الوظيفي الدماغي البسيط وعسر القراءة، والحبسة النمائية، وهذا المصطلح لا يتضمن الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعّلم ناتجة في أساسها عن مشكلات بصرية، أو سمعية، أو نتيجة التأخر العقلي، أو اضطرابات انفعالية، أو نتيجة حرمان ثقافي أو بيئي أو اقتصادي.(القريطي، 2005، 409)

أما الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم Learning Disabilities Association of America (LDA),1986 فقد عرفتها على أنها حالة مزمنة عصبية المنشأ تؤثر سلبا وبشكل انتقائي على النمو والتكامل، كما قد تؤثر أيضا على كل من القدرات اللفظية وغير اللفظية بشكل مزدوج أو على إحداهما فقط، وتنشأ صعوبات التعلم المحددة كحالة إعاقة مميزة، وتختلف من حيث المظهر ودرجة الشدة من فرد إلى آخر، ويمكن لمثل هذه الحالة أن تؤثر على تقدير الفرد لذاته بمرور الزمن، وعلى مستوى تعليمه وأدائه الوظيفي والمهني، ومختلف أوجه أنشطة حياته اليومية.(ندا، 2009، 51)

وتقسم صعوبات التعلم إلى:

1- صعوبات تعلم نمائية: وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية، بحيث يظهر هذا النمو مختلا مما يجعل الطفل يقصر في المهمات التي تتطلبها تلك القدرات.

2- صعوبات تعلم أكاديمية: وهي حين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم، ولكنه يفشل فيه بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لديه صعوبة خاصة في تعلم ومن أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعًا: صعوبة تعلم القراءة، صعوبة تعلم الكتابة، صعوبة التهجي، صعوبة تعلم الرياضيات.

تعريف صعوبة تعلم الرياضيات:

يختلف تعريف الرياضيات باختلاف المراحل التعليمية، ففي المرحلة الابتدائية تكون أقرب إلى الحساب، في حين تشتمل لاحقا على الجبر، الهندسة وحساب المثلثات...

ويعرف(جون ديوي) الرياضيات على أنها "لغة المنطق، وأنها الرموز والعلاقات التي تساعد على سرعة التفكير المنطقي ودقته".(سيد، 1980، 384)

والحساب فرع من فروع الرياضيات، ويعرف على أنه علم يقوم أساسا على ثلاث عناصر أساسية:

1- مبادئ الحساب العددي.

2- التمارين التطبيقية الخاصة بمقياس الكيل، الوزن، الحجم، الطول والمساحات.

3- الأشغال الهندسية المتمثلة في الأشكال الهندسية.(سيد، 1980، 384)

تعريف صعوبة تعلم الحساب:

يقصد بصعوبة الحساب(Dyscalculie) اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها، وتعرف أيضا على أنها صعوبة أو عجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي: الجمع والطرح والضرب والقسمة وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة فيما بعد. (حافظ، 1998، 81)

التعريف الإجرائي لصعوبة تعلم الحساب: تعرف صعوبة التعلم الحساب في الدراسة الحالية على أنها صعوبة أو عجز عن إجراء العمليات الحسابية: الجمع والطرح والضرب وما يترتب عليها من مشكلات في حل التمارين والمسائل، والتمارين التطبيقية الخاصة بمقياس الكيل والوزن، وقياس الزمن والذي يقاس بالدرجة المتحصل عليها على الاختبار التحصيلي لتشخيص صعوبة تعلم الحساب المعد لهذه الدراسة.

مظاهر صعوبة تعلم الحساب:

تقسمها الدراسات والبحوث إلى مجموعتين، تضم كل واحدة منهما مجموعة من المظاهر والمشكلات:

1- الصعوبات المرتبطة بالعمليات المعرفية: وتشير هذه الصعوبات إلى المشكلات التالية:

* مشكلات في الانتباه: إن العديد من التلاميذ الذين يعانون الكثير من الأخطاء الحسابية، مثل الأخطاء الاسترجاعية أو الأخطاء الإجرائية تعود إلى صعوبة استرجاع الحقائق الرياضية أو صعوبة إجراء العمليات الرياضية، ليس بسبب صعوبة خاصة لكن بسبب صعوبة الانتباه.

* قصور في الإدراك: والذي يظهر في العجز عن التمييز بين الأشكال والأحجام والمسافات، والكلمات المكتوبة والمسموعة خصوصًا عندما تكون الفروق دقيقة كالتفريق بين أشكال الأرقام أو شكل المربع أو المستطيل، أو بين الخطوط ومساحات الأشكال، إضافة إلى صعوبة الإدراك المكاني

والذي يبدو في عدم تمييزهم مفاهيم مثل: أعلى/ أدنى، فوق/ تحت، أكبر/ أصغر، بداية/ نهاية، يمين/ يسار.

* مشكلات في الذاكرة: وتتنوع هذه المشكلات باختلاف أنواع الذاكرة، ففي الذاكرة القصيرة يكون التلميذ ذو صعوبات التعّلم غير قادر على الاحتفاظ بالحقائق أو المعلومات الجديدة، وينسى خطوات الحل.

وفي الذاكرة الطويلة يعاني هؤلاء الأفراد من مشكلات تعليمية هامة في تعّلم الحقائق الأساسية كما في جدول الضرب الذي لا يتقنونه إلا ببطء شديد وعبر مدة طويلة، ثم إن الضعف في الذاكرة الطويلة يمكن أن يعيق مجالات أخرى من الرياضيات، كتذكر العمليات الحسابية أو المعادلات وبخاصة إذا كانت تحتاج إلى عدة خطوات، أما في الذاكرة التسلسلية فقد يواجه بعض الأفراد صعوبة في العد أو تذكر سلسلة الخطوات الواجب إتباعها في حل مسائل كتابية تتطلب عمليات متتالية.

* اضطرابات في استراتيجيات التفكير: إن التلاميذ ذوي صعوبات التعّلم في الرياضيات يواجهون مشكلاتٍ عدة في مجال التفكير والاستيعاب ومن هذه المظاهر:

- جمود في التفكير، فهو غير قادر على اختيار أو اشتقاق الاستراتيجية الصحيحة في الحل، كما يجد صعوبة في تغيير الاستراتيجية المستخدمة في حال فشلها.
- صعوبة في التقيد بالخطوات المختلفة للحل في المسائل الرياضية.
- صعوبة في متابعة سلسلة أفكار واحدة للحل، مما يؤدي إلى عدم تمسكه باستراتيجية الحل.
- يجد صعوبة في التخطيط، أي أنه لا يستطيع التخطيط بشكل جيد للمهمات أو الواجبات التي يكلف بها، فيعاني مشاكل في الانتقال من التفكير الحسي إلى التفكير المجرد.
- يجد صعوبة في التعامل مع الرموز الرياضية إضافة إلى ضعف خبرته بالأعداد مثل أن 4 أقل من 100.
- يجد صعوبة في تكوين المفاهيم الرياضية أو فهم ا لعلاقات بينها كإجراء العمليات الحسابية الذهنية.
- يجد صعوبات في ترتيب الأعداد من حيث الحجم، ومشاكل بالعد الصحيح مثل أن16 قبل17. (الفاعوري، 2010، 33)

2- الصعوبات التي تتعلق بالأداء الأكاديمي في الرياضيات: يواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعّلم في الرياضيات مجموعة من المشكلات التي تتعلق مباشرةً بأدائهم الأكاديمي في الرياضيات ومعارفها وعملياتها، وتندرج هذه المشكلات ضمن النشاطات الأكاديمية ومنها:

* صعوبات في القراءة: والتي ترتبط مباشرة بالمهارات القرائية ذات الصلة بالمهام الرياضية ومن مظاهرها:

- يجد صعوبة في التعرف واستعمال رموز الحساب مثل الجمع، والطرح، والقسمة والضرب.
- يعاني من صعوبة في قراءة الأعداد التي تحتوي أكثر من رقم واحد، خاصة ذات الأصفار.
- لديه تشويش في اتجاه القراءة، مثل قراءة الأعداد بطريقة عكسية بحيث 12 يقرأها21.

- الخلط في قراءة الأعداد المتماثلة في الشكل ومشاكل في قراءة المخططات والجداول والرسوم البيانية.

* صعوبات في الكتابة: والتي ترتبط مباشرة بالمهارات الكتابية ذات الصلة بالمهام الرياضية، مثل: كتابة الرموز، وغالبًا ما تكون الأرقام(حيث يكتبها بشكل معاكس، أو مقلوب) ومشاكل في نسخ الأعداد أو النتائج أو الأشكال الهندسية، من على السبورة أو الكتاب أو الصورة، مشاكل في استعادة الأعداد أو النتائج أو العمليات الحسابية أو الأشكال الهندسية من الذاكرة لكتابتها، كما يجد صعوبة في تذكر معنى الرموز الرياضية.

أسباب صعوبة تعلم الحساب:

ترجع هذه الأسباب إلى عوامل مختلفة باختلاف الأطر النظرية المتبناة، ويمكن إجمال أهمها كالتالي:

1- العوامل الفردية والتي تشمل:

الإصابة المخية: ويقصد بها تلف في المراكز العصبية في المخ الذي يسبب قصورا في كافة القدرات العقلية وما يرتبط بها ويترتب عليها من عمليات عقلية(الانتباه، الإدراك، التذكر، تكوين المفهوم، حل المشكلة).

نسبة الذكاء: ثبت أن تعلم الرياضيات مرتبط بنسبة ذكاء لا تقل عن المتوسط وما يرتبط بها من قدرات رياضية مثل القدرة العددية، القدرة المكانية، القدرات الهندسية والميكانيكية والقدرة على الاستدلال.

صعوبة الانتباه: صعوبة التمييز ومقارنة الأعداد والأشكال والرموز وفهم المطلوب من المسائل الرياضية.

قصور الإدراك ومن مظاهره: قصور الإدراك البصري كعدم القدرة على التمييز بين العلامات الأساسية ومعرفة القيمة المكانية للعدد والبناء وقصور الإدراك السمعي المتمثل في عدم فهم التعليمات اللفظية المسموعة.

مشكلات الشكل والأرضية: عدم قدرة التلاميذ على التمييز بين المثيرات اللونية المتعددة الموجودة على الأرضية، وعدم القدرة على حل المشكلات أو المسائل الرياضية موجودة في صفحة مزدوجة.

صعوبة التكامل الحسي: صعوبة الاستخدام المتعدد للحواس حين يقوم بحل مسألة أو رسم شكل هندسي.

صعوبة تكوين المفهوم: صعوبة القيام بعمليات: الاستدلال؛ الاستقراء والاستنباط والتجريد والتعميم.

صعوبة التذكر: وتشمل صعوبة التذكر البصري المتعلق باستدعاء الأرقام والأشكال والتعرف عليها، وصعوبة التذكر السمعي المرتبط بالشروح التدريسية واسترجاع مضمونها عند حل المسائل الحسابية.

صعوبة التعبير اللغوي: وهو مهم لتكوين المفهوم وفهم المسألة وصياغة الحل بصورة دقيقة واضحة.

صعوبة حل المشكلة(المسألة): خاص بحل المسائل الحسابية بحيث يسجل إذا كان التلميذ يعتمد على: المحاولة والخطأ، الفهم المجرد والاستدلال والاستنتاج، يتم عمله في إطار التروي والتأمل أم الاندفاعية.. (حافظ، 1998، 82)

الميول والاتجاهات السالبة نحو الرياضيات:

قلق الرياضيات: استجابة انفعالية تنبع من خبرات الفشل الدراسي والافتقار إلى تقدير الذات لدى التلاميذ.

2- العوامل البيئية: ويقصد بها العوامل المرتبطة ببيئتي المنزل والمدرسة.

تشخيص صعوبة تعلم الحساب:

يقسمه بعض الباحثين إلى تشخيص غير رسمي وآخر رسمي:

1- أما التشخيص غير الرسمي: فيقوم به المعلم الذي يدرس المادة(الرياضيات) وفقا لطريقته في التدريس وظروف الدراسة داخل القسم، وإن رأى أن الصعوبة تكمن في التلميذ نفسه، فإنه يقوم بالإجراءات التالية: تحديد مستوى تحصيل التلميذ في الحساب، تحديد الفروق بين مستوى التحصيل والقدرة الكامنة، تحديد الأخطاء في إجراء العمليات الحسابية، تحديد العوامل العقلية المسهمة في صعوبات تعلم الحساب: نتائج غير ثابتة في الجمع، الطرح، الضرب والقسمة، عدم القدرة على تذكر القوانين والمفاهيم الرياضية، صعوبة في المفاهيم المجردة للوقت والاتجاه صعوبة تذكر الاحتفاظ بالدرجة عند الألعاب، أخطاء مستمرة عند تذكر الأرقام.

2- في حين التشخيص الرسمي: يقوم به الخبراء، حيث يقومون بـــ: قياس نسبة الذكاء، قياس القدرات الرياضية، قياس الميول والاتجاهات نحو الرياضيات، قياس درجة القلق نحو الرياضيات، قياس مستوى النمو العقلي، قياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمحيط الذي يعيش فيه الطفل، الفحص العصبي، تطبيق استبانة تشخيص صعوبات تعلم الحساب ويتم بمعرفة المعلم.

جدول(1) بعض اختبارات تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات

الاختبار	الاستخدامات	المهارات التي يقيسها
اختبار مثلث العدد The Number Triangule Test	يطلب من المفحوص كتابة الأعداد التي تملى عليه، العدد تحت الآخر(تحت بعضها البعض)، وبعد ذلك يجمع العددين ويضع الناتج بين الرقمين.	تحديد مهارات الجمع الأساسية أو القدرة على تكوين مصفوفة عددية مناسبة من خلال العمليات المعطاة
اختبار كاي لتشخيص الرياضيات اختبار كاي المعدل لتشخيص الرياضيات Key Maths Diagnostic Test	التمييز بين ديسكالكوليا النمائية وديسكالكوليا المكتسبة واضطرابات المخ بطء التعلم، التخلف العقلي وصعوبات أخرى	يقيس المعلومات الحسابية عند الأطفال من رياض الأطفال حتى المرحلة السادسة
اختبار القدرة الرياضية المبكرة Test Of Early Mathematics Ability	تشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات	قياس القدرة الرياضية المبكرة عند الأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة حتى المرحلة الثالثة ابتدائي

التدخل العلاجي مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات:

يشتمل الأسلوب العلاجي لصعوبات تعلم الرياضيات القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية على الأنشطة التالية:

* اختيار الأهداف التعليمية بدقة وموضوعية.
* تجزئة هذه الأهداف إلى مهارات فرعية تكون إجرائية قابلة للقياس.
* تحديد قدرات التعلم النمائية الخاصة بالمهمة المقدمة للتلميذ.
* مراعاة الصعوبات النمائية في تنظيم العملية التعليمية واحترام الفروق الفردية بين المتعلمين.
* إتاحة الفرص والزمن الملائمين للممارسة المباشرة للتلميذ ذو صعوبة التعلم بشكل يوفر له فرصا للنجاح في أداء المهمة.
* تعميم المفاهيم والمهارات المتعلمة.
* التعامل مع التلميذ مع الأخذ بعين الاعتبار نقاط القوة والضعف لديه.
* بناء أسس راسخة للمفاهيم والمهارات الرياضية المختلفة.
* "تقديم برامج متوازنة لتدريس الرياضيات مع الاستعانة ببرامج الحاسب الآلي الملائمة". (المالكي، 2008، 21)

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

اتبعنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي، فهو الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع، إذ استخرجنا عينة الدراسة من هذا الواقع ثم قمنا بترتيب نسب الإجابات الصحيحة والمقارنة بينها تبعا لمجالات أهداف المواضيع.

عينة الدراسة:

من أجل تطبيق الدراسة تم الاستعانة بعشر معلمات من عشر مدارس ابتدائية مختلفة موزعة عبر مقاطعات قمار للتعليم الابتدائي، وتم تطبيق مقياس فرط الحركة وتشتت الانتباه(المعتمد في هذه الدراسة) لتشخيص اضطراب الانتباه على عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي المرشحين من قبل معلميهم على أنهم يعانون من هذا الاضطراب كعينة أولية وكان عددهم 80 تلميذا وتلميذة، ثم تقلصت العينة إلى 65 فردا حسب نتائج الاختبار، بعدها قامت البحث بتكليف المعلمات بتطبيق الاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات المعد لهذه الدراسة على العينة المختارة بعد التأكد من تناولهن للمعارف الواردة فيه مع تلاميذهن في القسم، وشرح طريقة الإجراء والتعليمات الموجهة للتلاميذ.

في الأخير قامت الباحثة باسترجاع الاستمارات وتصحيحها، حيث انحصرت العينة النهائية إلى 35 تلميذا و25 تلميذة بمجموع 60 فردا.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

من أجل اختيار أفراد العينة تم تطبيق مقياس فرط الحركة وتشتت الانتباه المأخوذ من الدليل التشخيصي الرابع ترجمة محمد النوبي(2008) والذي يهدف إلى قياس اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه عند الأطفال العاديين والمصابين بالتوحد، ويشتمل على ثلاثة محاور وهي: تشتت الانتباه، فرط الحركة، الاندفاعية مغطاة بثمانية عشر بندا(الحسين،2015، 59)، وقد تم التأكد من خصائصه السيكومترية في عدة دراسات أجريت في بيئات مشابهة للدراسة الحالية كدراسة النوبي(2010) والحسين(2015).

ولغرض الدراسة تم بناء امتحان في مادة الرياضيات وفق جدول المواصفات الذي يوضح الأهداف التعليمية لكل درس، والأوزان النسبية للدروس والوحدات، حسب ما ورد في المنهاج والوثيقة المرفقة.

وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية له كالتالي:

- **الصدق:** يبدو الامتحان ظاهريا صادقا، فهو من حيث المضمون يشمل على أسئلة مستمدة من البرنامج الذي يفترض أن التلميذ قد اكتسب معارفه، والذي ينبغي اختبار تحصيل التلاميذ فيه، وهذا ما اتفق عليه مجموع الأساتذة والمعلمين الذين عرض عليهم الاختبار في صورته الأولية وكان عددهم خمسة (5)، وقد تم حساب صدقه إحصائيا بطريقة المقارنة الطرفية. حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة (9.07) في حين القيمة المجدولة لا تتجاوز (2.84) عند مستوى الدلالة(0.01).

- **الثبات:** تم حساب الثبات باستخدام معادلة (كودر- ريتشاردسون) رقم 20: وتعتمد هذه الطريقة على اتساق الإجابات على كل أسئلة الاختبار. وتستعمل حينما يعطى للدرجة الصحيحة1 والدرجة الخاطئة صفر" (مقدم، 2011، 158)، فتحصلنا على قيمة RTT = 0.8 وهي درجة تعد مرتفعة من الثبات، وقد أفضى التحليل الإحصائي لبنود الاختبار إلى:
  - ✓ مستوى صعوبة مقبول على العموم(20% - 80%) وجيد في بعض الأحيان إذ تراوح بين 30% و50%.
  - ✓ تراوحت قدرة البنود على التمييز بين 0.4 و0.7 في الأغلب، وقد تم إلغاء البنود غير القادرة على التمييز.

إجراءات التطبيق:

تم تطبيق مقياس فرط الحركة وتشتت الانتباه(المعتمد في هذه الدراسة) لتشخيص اضطراب الانتباه على عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، بعد تحديد أفراد العينة قامت المعلمات بتوزيع أوراق الامتحان على التلاميذ أفراد عينة الدراسة، مع التأكيد على توفير جو الامتحان المعتاد في القسم حرصا على استجابة طبيعية مع الحرص على منع الاحتكاك بين التلاميذ(غش)، ثم قراءة نص الأسئلة

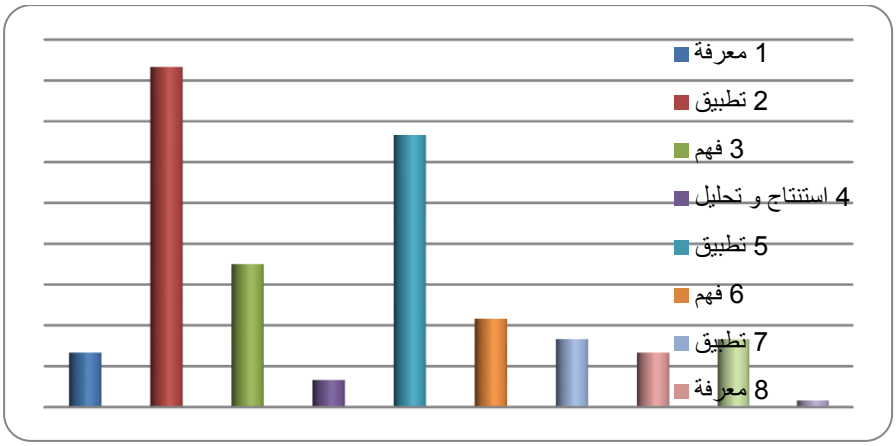
ومنحوا الوقت الكافي للإجابة، وحدد الزمن الكلي للاختبار ساعة كاملة مع مراقبة خاصة لاستجابات وتعابير وإيماءات التلاميذ(شطب، محو...)، ثم جمعت الأوراق وسلمت للباحثة.

وقبل عرض نتائج اختبار فرضية الدراسة، سنتطرق إلى تحليل إجابات التلاميذ أفراد العينة على الاختبار.

جدول(2) نتائج إجابات التلاميذ على أسئلة الاختبار

رقم السؤال	مجال الأهداف	الإجابات الصحيحة		الترتيب حسب نسبة الإجابة(تنازليا)
		عددها	نسبتها	
1	معرفة	8	13.33	06
2	تطبيق	50	83.33	01
3	فهم	21	35	03
4	استنتاج وتحليل	4	06.66	07
5	تطبيق	40	66.66	02
6	فهم	13	21.66	04
7	تطبيق	10	16.66	05
8	معرفة	8	13.33	06
9	فهم	10	16.66	05
10	استنتاج و تحليل	1	01.66	08

يوضح جدول(2) عدد الإجابات الصحيحة على كل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي العشر موزعة على أهداف المواضيع التعليمية التعلمية، وترتيبها وفقا لنسبتها تنازليا من الأقل صعوبة إلى أكثرها، حيث لم يخفق سوى عشر تلاميذ من أفراد العينة في الإجابة على السؤال(2) والمصنف في مجال التطبيق من حيث الهدف، مقابل تلميذ وحيد أجاب الإجابة الصحيحة على السؤال(10) والمصنف ضمن مجال الاستنتاج والتحليل؛ مما يجعل من هذا الأخير المجال الأكثر صعوبة بالنسبة للتلميذ ذو صعوبة تعلم الحساب.



رسم بياني يوضح نتائج إجابات التلاميذ على أسئلة الاختبار

يوضح الشكل أعلاه أن نسبة الإجابات الصحيحة تتراوح بين شبه الانعدام(1.66%) والثلث تقريبا(35%) في ثمانية أسئلة من أصل العشرة، غير أن ذلك لا ينطبق على السؤالين(2) و(5) إذ ترتفع النسبة لتتراوح بين(66.66% و83.33%)، مما يوحي بأن صعوبة تعلم الحساب تكون أقل إذا ما تعلق الأمر بمجال التطبيق، فمعظم التلاميذ تمكنوا من التطبيق الصحيح خاصة في السؤال الثاني والذي يتعلق بترتيب الأوزان من الأثقل إلى الأخف والمزود بصور لأطفال توضح المفهوم الأمر الذي يساعد الطفل ذو صعوبة تعلم الحساب على إدراك المفهوم؛ فقد أفادت نتائج دراسات سابقة بأن استخدام الأدوات والوسائل التعليمية التي تحث التلميذ ذو صعوبة التعلم على استخدام حاستي السمع والبصر لديه تؤثر بشكل كبير على تحسين تعلمه(الحسين، 2015، 48)، في حين كان الفشل شبه تام في السؤال(4) حيث لم يتمكن سوى أربع تلاميذ من أصل 60 تلميذا بنسبة(6.66%) والسؤال(10) شكل أكثر صعوبة بالنسبة لتلاميذ العينة، إذ لم يتمكن سوى تلميذ وحيد من الوصول إلى الإجابة الصحيحة ممثلا نسبة لم تتجاوز (1.66%) وقد انتمى كلا السؤالين إلى مجال التحليل والاستنتاج أي أن الصعوبة تكون أشد في هذا المجال، والسؤال(10) شكل التحدي الأكبر لتلاميذ العينة وقد يرجع السبب إلى كونه يتطلب إجراء سلسلة من العمليات المختلفة للوصول إلى الحل علاوة على إدراك مفهوم عمليتي الجمع والطرح، وقد توصلت دراسة البطاينة وآخرون سنة 2005 إلى أنه من خصائص ذوي صعوبات تعلم الرياضيات "ضعف في الذاكرة الرقمية والتي تبرز على صورة عدم قدرة على حفظ وتذكر المفاهيم الرياضية وترتيب وإجراء العمليات الحسابية وحقائق الجمع والطرح والضرب والقسمة".(بعزي، 2013، 124)

أما السؤال(7) ورغم كونه ينتمي إلى مجال التطبيق من حيث تصنيف مجالات الأهداف إلا أن عشرة تلاميذ فقط تمكنوا من الإجابة الصحيحة عليه، بنسبة لا تفوق(16.66%) وهي نفس النسبة المحققة في السؤال(9) رغم كونه متعلقا بمجال الفهم، ويمكن تفسير ذلك بأن السؤال(7) يعتمد على مفهوم الاستلاف وقد ثبت أن التلاميذ ذوو صعوبات تعلم الرياضيات يجدون صعوبة في الخصائص الاتجاهية للعمليات الحسابية والتي تظهر في إخفاقاتهم المتكررة في حل العمليات التي تعتمد مبدأ الاستلاف. (المالكي، 2008، 15)

بينما تمكن ما بين(16.66%) و(35%) منهم من الإجابة الصحيحة على أسئلة مجال الفهم وأقل من(13.33%) تمكن من الإجابة على الأسئلة المتعلقة بمجال المعرفة والتي تعتمد أساسا على المكتسبات القبلية للمتعلم كقاعدة لبناء التعلمات الجديدة وهو ما قد يفسر عجز ذوي صعوبات التعلم على بناء المعارف مما يعرضهم للتأخر الدراسي، فعادة ما يعجز ذوي صعوبات التعلم بشكل عام على التفكير المجرد والربط بين المكتسبات القبلية والوضعيات الجديدة مما يشكل فراغا في حلقة التفكير ويمنع التعلم وأكثر ما يميز المتأخرين دراسيا هو عدم القدرة على التركيز والانتباه والتفكير المجرد والربط بين الأفكار.(الترتير، ب س، 216)

عرض ومناقشة نتائج فرضية الدراسة:

والتي نصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة انتشار صعوبة تعلم الحساب لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من ذوي اضطراب الانتباه باختلاف مجالات أهداف المواضيع المتعلمة."

باستخدام اختبار(X^2) لدراسة دلالة الفروق في حالة البيانات النوعية، توصلنا إلى قيمة(X^2) المحسوبة(31.80) وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة عند درجة الحرية(3) ومستوى الدلالة(0.05) والمقدرة بـــــ(7.81) توصلنا إلى رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق وقبول بديلتها التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة انتشار صعوبة تعلم الحساب لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من ذوي اضطراب الانتباه باختلاف مجالات أهداف المواضيع المتعلمة".

تؤكد هذه النتيجة على أن الصعوبات التي واجهها تلاميذ عينة الدراسة في إجاباتهم على أسئلة الاختبار التحصيلي المطبق تختلف تبعا لمجال الأهداف الذي تنتمي إليه هذه الأسئلة(التطبيق، الفهم المعرفة، الاستنتاج والتحليل)، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات كدراسة عبد الناصر أنيس عبد الوهاب التي أجراها سنة 1992 على عينة قدرت بـــ(164) تلميذا وتلميذة من مرحلة التعليم الأساسي حول أبعاد المجال المعرفي والوجداني لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث خلصت إلى كون تلاميذ هذه الفئة يتميزون باستخدام "الأسلوب الكلي أكثر من استخدامهم للأساليب التحليلية عند تجهيز المعلومات"(الفاعوري، 2010، 82) وهو ما يفسر احتلال مجال الاستنتاج والتحليل الرتبة الأخيرة من حيث نسبة الإجابات الصحيحة حسبما يوضحه جدول(2) بمعنى أنه المجال الذي واجه فيه أفراد عينة الدراسة الصعوبة الأكبر، وهو أمر متوقع نظرا لكونهم من فئة ذوي اضطراب الانتباه ومن خصائصهم: ضعف القدرة على التركيز والتفكير ويصرفون انتباههم عن المهمة التي يشعرون أنه من الصعب إتقانها وأنها أعلى من مستواهم(بن عربة، 2010، 32)، ومن المسلم به أن عمليتي الاستنتاج والتحليل تعدان من العمليات المعرفية العليا وتضيف دراسة عواد(1992) أن صعوبات تعلم الرياضيات تتمثل خاصة في الجوانب المرتبطة بضعف القدرة على دمج ومعالجة المعلومات والمهارات وصعوبات في التعميم والتجريد.(الفاعوري، 2010، 81)

ويحتل مجال المعرفة الرتبة الثانية في الترتيب التنازلي من حيث الصعوبة حسب نتائج الدراسة الحالية يليه مجال الفهم(كما يوضح الجدول نفسه)، أي أن تلاميذ عينة الدراسة قد واجهوا صعوبات في الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالفهم أقل من تلك المتعلقة بمجال المعرفة، وهو في نفس سياق ما توصلت إليه سماح بشقة(2008) والتي توصلت إلي أن أكثر المشكلات تكرارا تتعلق بالصعوبة التي يواجهها التلميذ ذو صعوبة تعلم الرياضيات في "السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة"(بشقة، 2008، 103) وهو ما يؤدي إلى تشكل المعرفة والصعوبة التي يواجهها تلميذ هذه الفئة تمنع تشكلها مقابل المشكلات الأقل تكرارا والمتمثلة في "صعوبة ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها"(بشقة، 2008، 104) ويتعلق هذا البند بفهم المعنى وترجمته إلى أشكال وصور.

أما بالنسبة للأسئلة المرتبطة بمجال التطبيق من حيث الأهداف المسطرة لمواضيعها، فقد كان المجال الأقل صعوبة بالنسبة لتلاميذ عينة الدراسة وقد حققوا فيه نسبة الإجابات الصحيحة الأعلى كما يوضح جدول(2)، ويمكن تفسير ذلك بأن تلك الأسئلة تعد مباشرة ولا تحتاج إلى تركيز وتفكير كبيرين وفترة انتباه ذوي اضطراب الانتباه للمثيرات المنبعثة من ورقة الأسئلة رغم قصرها قد تكون كافية لإدراك المطلوب والاستجابة المناسبة، فحسب التصنيف الدولي الرابع للتشخيص عدم القدرة على الانتباه والقابلية للتشتت والحركة المفرطة أي صعوبة الطفل في التركيز عند قيامه بنشاط ما هي التي تؤدي به إلى عدم إكمال أعماله بنجاح (بن حفيظ، 2014، 11).

خاتمة:

يضغط العامل الأخلاقي على المدرس للعمل على توصيل المعارف للمتعلم إلى جانب سعيه وحرصه على الحفاظ على توافقه النفسي، وتجدر الإشارة هنا إلى أن تكوينه الأكاديمي يحدد طبيعة المساعدة التي يمكن تقديمها لهذه الفئة من التلاميذ. إذ تتطلب معرفة خاصة بطبيعة هذه الصعوبات وتشخيصها وطرق علاجها، وأهم الوسائل والتقنيات المساعدة، زيادة إلى قدرات ذوي صعوبات التعلم واضطراب الانتباه والسقف الذي تمكنهم هذه القدرات والاستعدادات من بلوغه.

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية وما ورد في مختلف الدراسات السابقة حول اضطراب الانتباه وصعوبات التعلم، نورد جملة من الاقتراحات والتوصيات أهمها:

* أهمية التوعية بمختلف المشكلات النفسية والسلوكية التي يعانيها الأطفال كاضطراب الانتباه وصعوبات التعلم بين الأوساط الاجتماعية المختلفة وعلى رأسها الوسط التربوي.

* توعية أولياء أمور هذه الفئات من الأطفال بالطرق السليمة للتعامل مع أبناءهم.

* التركيز على الإرشاد الوقائي عبر استغلال وسائل الإعلام المختلفة والاهتمام بالبرامج التوعوية.

* تكوين المعلمين والأساتذة في مجالي علم النفس والعلوم التربية يساعدهم على اكتشاف مثل هذه الفئات والأساليب والاستراتيجيات السليمة للتعامل معهم.

* أهمية استخدام الوسائل التقنية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية لما لها من أهمية في استثارة حواس الطفل ذي صعوبة التعلم ومساعدة من يعاني اضطرابا في الانتباه على شد انتباهه وتركيزه لفترات كافية للتعلم.

* إعادة النظر في تحديد مستوى الأهداف المسطرة لكل درس أو موضوع في المناهج الدراسية، بحيث تراعى فيها الفروق الفردية بين التلاميذ بشكل أكثر دقة وعلمية، بحيث يحدد مستوى أدنى من الأهداف يكون مناسبا لقدرات ذوي صعوبات التعلم وخصائص المصابين باضطراب الانتباه، لتجنيبهم الفشل والإحباط وما ينجر عنهما من اضطرابات نفسية وسلوكية تهدد استقرار الطفل ونموه.

كما أن العمل على فتح أقسام مكيفة في كل المدارس العادية يعين فيها أساتذة متخصصين سيكون من شأنه مساعدة بقية الأساتذة والمعلمين بتخفيف العبء عنهم من جهة، والرفع من قدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من جهة أخرى حتى يصبح بإمكانهم الاندماج مجددا في الأقسام العادية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أحمد، السيد علي سيد، وبدر، فائقة محمد(1999). *اضطراب الانتباه لدى الأطفال: أسبابه- تشخيصه علاجه*. القاهرة: مكتبة النهضة.

الترتير، إبراهيم عبد الحميد محمد(ب س). *أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

الحسين، محاسن مهدي عمر(2015). *دراسة وصفية على آباء أطفال الحلقة الأولى بمحلية الخرطوم شرق*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الفاعوري، أيهم علي(2010). *دراسة أساليب التفكير السائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا.

القريطي، أمين عبد المطلب(2005). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*. (ط4). القاهرة:دار الفكر العربي.

المالكي، عبد العزيز بن درويش بن عابد(2008). *أثر استخدام أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

بعزي، سمية(2013). *تحديد صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة واقتراح الاستراتيجية العلاجية المناسبة لحلها تجريبيا. العمليات على الكسور والأعداد الناطقة نموذجا*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الحاج لخضر باتنة: الجزائر.

بشقة، سماح(2008). *المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الحاج لخضر باتنة: الجزائر.

بن حفيظ، مفيدة(2014). *تصميم برنامج علاجي ميتا معرفي للأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الحاج لخضر باتنة: الجزائر.

بن عربة، زكية(2010). *اضطراب الانتباه وعلاقته بالأداء المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.رسالة ماجستير* غير منشورة. جامعة الجزائر2: الجزائر.

حافظ، نبيل عبد الفتاح(1998). *صعوبات التعلم والتعلم العلاجي*. مصر.

حبيب، ياسر بن أحمد(2006). *انجازات وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في مجال صعوبات التعلم*. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم بالرياض.

سيد، خير الله(1980). *علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية*. لبنان: دار النهضة العربية.

شرقي، سميرة(2007). *العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي: التروي/الاندفاع*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الحاج لخضر باتنة: الجزائر.

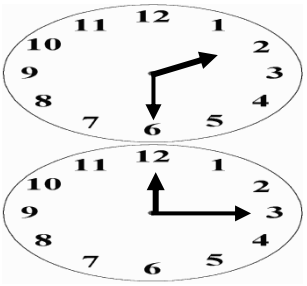
معمرية، بشير(2007). *بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس.(ج1)*. الجزائر: منشورا ت الحبر.

مقدم، عبد الحفيظ (2011). *الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، مع نماذج من المقاييس والاختبارات*. (ط3). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

ندا، أحمد عواد(2009). *صعوبات التعلم*. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

ملحق امتـــــــحان في مادة الرياضيات

1- أوصل كل ساعة بالتوقيت الذي تشير إليه:

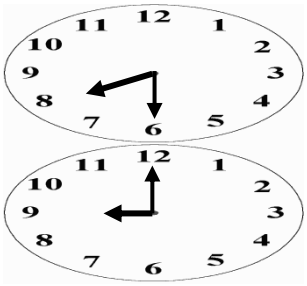


09 :00

01 :30

07:30

12:15



2- أرتب من الأثقل إلى الأخف بوضع الأرقام في المربعات:

45 كيلوغراما

50 كيلوغراما

30 كيلوغراما

3- أحسب ما يلي:

495

+ 169

.....

4- أكمل بالعدد المناسب:

247 + ... =300

5- أكمل بوضع الرمز المناسب: < ، > ، =

230..... 100 + 100 + 40

6- أنجز العملية التالية عموديا ثم أكتب النتيجة: ..... = 140 + 172 + 205

.....
\+ .....
\+ .....
= .....

7- أنجز العملية التالية:

136
\- 24
= .....

8- أفكك العدد 865 بطريقتين وباستعمال عددين مختلفين من الأعداد التالية في كل مرة:

409	318	547	456

865=..... + ...

865 =..... + ...

9- أكمل:

2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2

= ..... × ..... = ...

10- تملك بشرى في حصالتها هذه القطع النقدية:

- ما هو المبلغ الذي تملكه بشرى ؟: .....
- هل بإمكانها شراء لعبة ثمنها 140 دينارا ؟: .....

لماذا ؟: .....

بناء أداة لقياس مساهمة بعض مهارات التفاعل الصفي لمدرسي الرياضيات في توجيه أسلوب تعلم تلاميذ التعليم الثانوي

د. ربيعة جعفور
جامعة ورقلة، الجزائر

استلم بتاريخ: 08-07-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 03-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

قصد التعرف على مساهمة بعض مهارات التفاعل الصفي لمدرسي الرياضيات في توجيه أسلوب تعلم تلاميذ التعليم الثانوي، تهدف هذه الورقة إلى عرض خطوات بناء أداة خاصة لقياسه، وقصد تحقيق هذا الغرض تم اتباع الخطوات العلمية المتعارف عليها، وذلك بتطبيقه في صورته الأولية مكونا من(63) فقرة على عينة قدرها(30) تلميذا؛ وتم التأكد من خصائصه السيكومترية حيث قدر الصدق بطريقة صدق المضمون وذلك باعتماد نسبة(80 %) لاتفاق الخبراء وصدق الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين(0,71- 0,89)؛ كما قدر الثبات بطريقة(كيودر- ريتشاردسون) حيث قدر معامل الثبات بـــ(0,65)، وبذلك تحقّق للمقياس خصائص سيكومترية مقبولة تجعله مهيأ للتطبيق مكوّنا من(62) فقرة.

Developing a tool for measuring the contribution of some classroom interaction skills for Mathematics teachers in guiding the learning style of secondary school students

Rabia DJAFOUR
Ouergla University- Algeria

Abstract

In order to identify the contribution of some of the classroom interaction skills for teachers of Mathematics in directing the style of learning among students in secondary education, this paper aims to demonstrate the steps to develop a special measurement tool, in order to achieve this purpose, the generally accepted scientific steps were followed, then, it was applied in its initial form consisting of (63) items on a sample of (30) students. Psychometric properties were confirmed, where validity was measured by content validity by adopting the percentage of (80%) for experts agreement and internal consistency validity where the correlation coefficients ranged between (0.71 - 0.89); reliability was measured using Kuder- Richardson method, where reliability coefficient was estimated at (0.65) and thus the scale meets acceptable psychometric properties which makes it ready for application consisted of (62) items.

Key words : classroom interaction skills; mathematics teachers; learning style; secondary school students.

مقدمـــة:

مع أن تمكن معلم الرياضيات من المعارف الرياضية أمر هام جداً لكنه ليس كافياً للتدريس الفعال؛ وإن ما يبدو أكثر أهمية هو قدرة المعلم على الجمع بين معرفة المادة الدراسية وإتقان التدريس حيث تضمنت الوثيقة الصادرة عن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية "NCTM" سنة(2000) رؤية جديدة للأدوار التي ينبغي أن يقوم بها معلم الرياضيات في ضـــوء التطور المعرفي الناتج عن التقدم المذهل في تكنولوجيا الاتصالات وظهور ما يسمى بمجتمع المعرفة أو الاقتصاد المبني على المعرفة.(حديد، 2009/2008، 226)

وتأسيسا على ما ينبغي أن يتميز به معلم الرياضيات من إجادة للمهارات التدريسية وضرورة ممارسته لها في المواقف التدريسية التي تهدف إلى تعليم التلاميذ التعلم الأمثل والارتقاء بمستوياتهم نحو الأفضل، عقدت العديد من المؤتمرات والندوات التي عنيت بإعداد المعلم والرفع من مستوى أدائه وتطوير أدواته وإمكانياته وكان من أهمها المؤتمر الأول سنة(1973)، المؤتمر الثاني سنة(1995)، المؤتمـــر الثالث(1999) بالمملكـــة العربية السعوديـــة؛ وقد أكـــدت جميـــع هذه المؤتمـــرات على ضـــرورة تمكين المعلـــم من مهـــارات التدريس.(البلوي، 2011، 12)

الإشكالية:

ما زال تدريس الرياضيات في الدول العربية يعاني من صعوبات جمة أدت إلى ضعف التحصيل مقارنة بالدول المتقدمة ومنها اليابان وهولندا وسنغافورة، وهذا ما أشارت إليه نتائج الامتحانات الدولية لسنوات(1991-1999-2004)؛ وفي ظلّ تدني مؤشرات التحصيل الدراسي التي أسفرت عنها نتائج التلاميذ في الرياضيات يمكن أن يوجه اللوم في الإخفاق التعليمي إلى المتعلم باعتبار نتائجه وتحصيله بينما تشير الأبحاث في جانب قياس السلوك الصفي والتفاعل اللفظي إلى أنّ سلوك المعلم بنوعيه (المباشر أو غير المباشر) له علاقـــة – إيجابية أو سلبية- بالتحصيل الدراسي للتلاميذ، وهذا يؤكّـــد دور المعلم في العمليـــة التعليمية باعتبـــاره طرفـــاً مؤثـــّرا وفاعلا -وبالأخص داخل بيئة الصف- في توفير أقصى فاعلية لتطوير مفاهيم المتعلمين ومهاراتهم وميولهم في الرياضيات؛ دعا هذا الأمر بحري إلى التأكيد على اعتبار "أنماط الاستجابة اللفظية لبعض المدرسين من أهم أسباب عدم رضا التلاميذ عن المدرســـة وهروبهـــم منها، ومن بين أسباب تسربهم". (النذيـــر، 2004، 18)

ومن الجدير بالذكر هنا أن تدريس مادة الرياضيات يتطلب مهارات ضرورية ينبغي أن يمارسها المعلم ويتمكن منها ويجيد القيام بها؛ وفي هذا الصدد ترى الطناوي(2011) أن تحقيق الدور الفعّال للمعلم يتطلب إتقانه للمهارات التدريسية اللازمة لقيامه بعملية التدريس، والنجاح فيها ومساعدته في أداء عمله داخل حجرة الدراسة وخارجها بمستوى مناسب من التمكن وهو ما يسهم في تحقيق أنماط التعلم المرغوبة لدى المتعلمين.

يركز التربويون المحدثون على أهمية التفاعل ونشاط المتعلم وأنه إيجابي مبادر يتحمل مسؤولية تعلمه بدلا من أن يكون سلبيا، جاءت بحوث تحليـــل التفـــاعل الصفي تهدف إلى تحسين أسلوب المعلم

في التدريس وجعل حديثه أكثر تأثيرا في سلوك التلاميذ، وقد يسهم ذلك في جعل التلاميذ قادرين على التفكير بفاعلية والتعبير عن آرائهم وأفكارهم أثناء المناقشـــات التي تجري داخل القسم؛ كما يؤدي ذلك بالمحصلة إلى جعل اتجاهات التلاميذ أكثر إيجابية نحو المعلم والدراسة عامة.(إبراهيم وحسب الله ،2002، 40)

وانطلاقًا من أهمية الأداء التدريسي للمعلم وتأثيره المباشر على تحصيل التلاميذ لجوانب التعلم المختلفة من حقائق ومفاهيم، ومهارات، وتعميمات وغيرها فقد اهتمت الدراسات التربوية بالتحليل العلمي الدقيق لهذا الأداء، ووضع معايير مقننة لتقويمه، وقد أشارت هذه الدراسات إلى أن توفير معايير مقننة لتقويم الأداء التدريسي للمعلم ليس بالأمر الهين، وأكدت هذه الدراسات أنه من المفيد الاتفاق على إطار ينظر من خلاله إلى المعلم، وذلك لتفادي الذاتية والاقتراب ما أمكن من الموضوعية. (جاد، 2003، 4)

لذلك يهدف هذا المقال إلى بناء أداة لتشخيص واقع مساهمة بعض مهارات التفاعل الصفي لمدرسي الرياضيات في توجيه أسلوب تعلم تلاميذ التعليم الثانوي واستعمالها في توجيه وإرشاد السلوك الصفي لطرفي العملية التعليمية تعزيزا لفاعلية التفاعل الصفي، وذلك نظرا لعدم توفر أدوات قياس خاصة بهذا الموضوع.

أسئلة الدراسة:

- هل يتمتع المقياس المعد في الدراسة الحالية بدلالات الصدق؟
- هل يتمتع المقياس المعد في الدراسة الحالية بدلالات الثبات؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة الحالية في بناء استبيان لتشخيص واقع مساهمة بعض مهارات التفاعل الصفي لمدرسي الرياضيات في توجيه أسلوب تعلم تلاميذ التعليم الثانوي، واستخراج خصائصه السيكومترية.

أهمية الدراسة:

يركز التربويون المحدثون على أهمية التفاعل ونشاط المتعلم وأنه إيجابي مبادر يتحمل مسؤولية تعلمه بدلا من أن يكون سلبيا، جاءت بحوث تحليـــل التفـــاعل الصفي تهدف إلى تحسين أسلوب المعلم في التدريس وجعل حديثه أكثر تأثيرا في سلوك التلاميذ، وقد يسهم ذلك في جعل التلاميذ قادرين على التفكير بفاعلية والتعبير عن آرائهم وأفكارهم أثناء المناقشـــات التي تجري داخل القسم؛ كما يؤدي ذلك بالمحصلة إلى جعل اتجاهات التلاميذ أكثر إيجابية نحو المعلم والدراسة عامة(إبراهيم وحسب الله، 2002، 40)، لذلك فإن توفير أداة لهذا الغرض يعدا عملا مساهما في تقويم الأداء التدريسي.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تتكون عينة الدراسة من تلاميذ السنة ثانية ثانوي من مختلف التخصصات الدراسية.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة بثانوية بوشوشة بمدينة الوادي وسط.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة الحالية خلال شهر مارس من السنة الدراسية:2012/2011.

تحديد مصطلحات الدراسة:

مساهمة بعض مهارات التفاعل الصفي في توجيه أسلوب تعلم التلاميذ: هي درجة تمكن وإتقان مدرّس الرياضيات لمجمـــوعة الأداءات التدريسيـــة التي تحدث داخل القسم أثناء التدريس بينه وبين تلامذته والتي يكشِف من خلالها عن الأساليب الصحيحة والخاطئة في طريقة تعلم تلاميذ السنة ثانية ثانوي، ومنه إعطائهم معلومـــات حول كيفية اكتساب وتخزين ومعالجة المعلومات والخبرة التي يتلقونها منه؛ والتي يمكن قياسها من خلال الأداة المعدة في الدراسة الحالية وهذه المهارات هي(مهارة طرح الأسئلة الصفية، ومهارة استثارة الدافعية ومهارة الاتصال والتعامل الإنساني) بحيث يعد التلميذ أن المهارات تساهم بدرجة عالية إذا تحصل على درجة أعلى من أو تساوي المتوسط النظري للمقياس(93)، أما إذا تحصل على درجة أقل من هذا المتوسط فهو يرى أن هذه المهارات تساهم بدرجة منخفضة.

مهارة طرح الأسئلة الصفية: هي مجموعة الأداءات التدريسية التي تعبر عن درجة تمكّن أستاذ الرياضيات من توجيه أفكار التلاميذ وزيادة انتباههم لموضوع الدرس أثناء تدريسهم بما يؤدي إلى شحذ تفكير التلميذ وتمكنّه من الاستجابة الملائمة للموقف، وتتضمن مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة ومهارة تلقي الإجابات، وذلك كما تقيسه الأداة الخاصة بهذه المهارة والمعدة في الدراسة الحالية، بحيث يعدّ التلميذ أن هذه المهارة تساهم بدرجة عالية إذا تحصل على درجة أعلى من أو تساوي المتوسط النظري للمقياس(31,5)، أما إذا تحصل على درجة أقل من هذا المتوسط فهو يرى أن هذه المهارة تساهم بدرجة منخفضة.

مهارة استثارة الدافعية: هي مجموعة الأداءات التدريسية التي تعبر عن درجة تمكّن أستاذ الرياضيات من القدرة على إيجاد الرغبة في التعلم لدى تلاميذه وحفزهم على بذل أقصى جهودهم ومساعدتهم على تحديد أهدافهم بدقة أثناء تدريسهم بما ييسر تعلمهم وذلك كما تقيسه الأداة الخاصة بهذه المهارة والمعدة في الدراسة الحالية، بحيث يعدّ التلميذ أن هذه المهارة تساهم بدرجة عالية إذا تحصل على درجة أعلى من أو تساوي المتوسط النظري للمقياس(30)، أما إذا تحصل على درجة أقل من هذا المتوسط فهو يرى أن هذه المهارة تساهم بدرجة منخفضة.

مهارة الاتصال والتعامل الإنساني: هي مجموعة الأداءات التدريسية التي تعبر عن درجة تمكّن أستاذ الرياضيات من الاهتمام بمشاعر تلاميذه ومشاكلهم وتكوينه لعلاقات مرضية للطرفين أثناء تدريسهم بما يوجههم نحو التعلم الأفضل، وذلك كما تقيسه الأداة الخاصة بهذه المهارة والمعدة في الدراسة الحالية، بحيث يعدّ التلميذ أن هذه المهارة تساهم بدرجة عالية إذا تحصل على درجة أعلى من أو

تساوي المتوسط النظري للمقياس(31,5)، أما إذا تحصل على درجة أقل من هذا المتوسط فهو يرى أن هذه المهارة تساهم بدرجة منخفضة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المعايير اللازمة لكفاءة أداء معلمي الرياضيات:

بدأت فكرة صياغة معايير مهنية بعدما بدأ الاهتمام في بداية الثمانيات من القرن الماضي ينصب نحو برامج الرياضيات والعلوم المدرسية، وبدأت الحاجة إلى ما يسمي إعداد المعلم في ضوء المتطلبات المهنية، في ذلك الوقت اهتمت بعض الجهات المرتبطة بالرياضيات والعلوم المدرسية، ومن بينها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات والمجلس القومي للبحوث، بضرورة وضع معايير مهنية تتعلق بأبعاد تطوير البيئة الفصلية، وتطوير أداء المعلم عند تقييم التلاميذ.(شلبي، 2005، 20)

هذا؛ وتتنوع المعايير المهنية للاعتماد حسب كل دولة إلا أنها تتفق جميعها في النهاية على التأكيد على جودة المعلم والإجازة والتصريح للمعلم المبتدئ الذي تنطبق عليه هذه المعايير حيث أن لكل معيار عام مجموعة من معايير الأداء وهي" تخطيط وتصميم المواقف التعليمية، إيجاد المناخ التعليمي والحفاظ عليه وتطبيق وإدارة الموقف التعليمي، تقييم ومتابعة نتائج التعلم، تأمّل وتقييم الموقف التعليمي، التعاون مع الزملاء والوالدين والآخرين، المشاركة في التنمية المهنية ومعرفة المحتوى، تطبيق التكنولوجيا". (إسماعيل، 2008، 66)

يرى العصيمي(2006) أن أهم الكفايات الثقافية الواجب توافرها في المعلم هي أن يكون قادرًا على الإبداع، ويسير مع تلاميذه وبهم لأقصى ما تسمح به إمكاناتهم واستعداداتهم، ويشكل حافزًا لتلاميذه على التحلي بعدة قيم منها احترام آراء الآخرين، وقادرًا على تنمية السلوك الاجتماعي وإيجاد جذور لها في سلوكياتهم؛ ومن البديهي أنّ الحاجة إلى هذا النوع من المعلمين قد أصبحت ضرورة ملحة في العصر الحالي، وفي هذا المقام يحدد سالم واليحيى(2006) سمات ذلك المعلم المطلوب للقرن الحادي والعشرون القادر على إنجاح عملية التدريس بعدة سمات، أهمها أن يكون لديه معرفة شاملة عن استراتيجيات التدريس، والمراجعة المستمرة لممارساته التدريسية، وتقويم آثار تدريسه على التلاميذ، وأن يتمتع باحترام الآخرين في بيئة العمل والمجتمع وأبرز كذلك جروان(2002) سمات المعلّم الفعال وذكر منها أنه يحب رسالته ويؤديها على الوجه السليم، ويحب المتعلمين ويقدم لهم النصح والإرشاد، ويتمتع بجوانب الشخصية الإنسانية، وينتقل بالعملية التعليمية من التلقين إلى التطبيق والإبداع. (أورد في: الفرهود، د.س، 6)

ويرى (Costa,1991) أنه يتعين على المعلمين أن يعلّموا عادات العقل ومهارات التفكير بصورة مباشرة للتلاميذ، وأنّ ذلك ينبغي أن يكون في بيئة ثرية من خلال وضع ذلك هدفاً للتدريس فيضعون بالتالي قيمة أعلى للأنشطة التدريسية، هذا وقد وجّه (Stinner, 2003) انتقادًا شديدًا لتجاهل طرق وأساليب عديدة في إثارة تفكير التلاميذ، واستخدام الأسلوب العلمي في التدريس على أساس أنه

الأسلوب الوحيد في تطور عملية التدريس وتشجيع التلاميذ وتدريبهم على التفكير؛ ويؤكد القاضي على أهمية التشجيع على ممارسة مهارات التفكير في طرق التدريس والتركيز عليهـــا، وتعريض التلاميذ لجملة من التدريبات والأنشطة المعمّقة والمطوِّرة لها، كما يؤكّد المالكي على ضرورة امتلاك معلمي الرياضيات لبعض مهارات تنمية التفكير لدى التلاميذ.(أورد في: الفرهود، د. س، 7)

ولقد ذكر(إسماعيل2008؛ حديد2009/2008) مجموعة من الدراسات في سياق الكشف عن معايير أداء المدرسين، كدراسة سلامة سلمان صالح العابد(1998) والتي هدفت لإعداد قائمة بالكفايات التعليمية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وذلك من خلال استطلاع آراء معلمي ومشرفي الرياضيات بمدينة الرياض وكذلك المختصين بكلية التربية بجامعة الملك سعود وكلية المعلمين بالرياض، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الرياضيات بالمرحلـــة الثانويـــة داخل مدينة الرياض وعددهم (214) معلما، ومشرفي الرياضيات بمدينة الرياض وعددهم(21) مشرفا و(4) أساتذة من المختصين بقسم المناهج وطرق تدريس الرياضيات؛ وقام الباحث بإعداد استبيان يتكون من(98) كفاية تعليمية موزعة على المجالات التالية:

1. كفايات التخطيط والإعداد للتدريس وتشمل على(19) كفاية.
2. كفايات التنفيذ وتشمل على(36) كفاية.
3. كفايات التقويم وتشمل على(14) كفاية.
4. الكفايات الأكاديمية والنمو المهني وتشمل على(19) كفاية.
5. كفايات الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية وتشمل على(10) كفايات.

أما الأداة الثانية للدراسة فقد استعمل الباحث بطاقة ملاحظة لقياس مدى توافر الكفايات لدى المعلمين؛ وطبقت الدراسة على معلمي الرياضيات بالمدارس الثانوية الحكومية النهارية بمدينة الرياض، ومن نتائج الدراسة ما يلي:

- تحديد قائمة بأهم الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة(معلمين، مشرفين) في تقديرهم لأهمية الكفايات ومدى لزومها للمعلم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة(تربويين، غير تربويين) في تقديرهم لأهمية ولزوم الكفايات للمعلم.
- بناء بطاقة ملاحظة لتقويم أداء المعلم حسب توافر الكفايات لديه.
- ومن توصيات الدراسة ضرورة الاستفادة من قائمة الكفايات التعليمية التي تم التوصل إليها والاستفادة من بطاقة الملاحظة التي تقيس أهم(63) كفاية.

وفي مرحلة دراسية مخالفة ولنفس الهدف قام شلبي(2005) بدراسة هدفت إلى تحديد قائمة بالمعايير المهنية المعاصرة اللاّزمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في مصر وتحديد مدى توافر هذه المعايير لدى مجموعة من معلمي الرياضيات وتأثير البعثات التعليمية، ووضع تصور مقترح للعمل على تطوير أداء المعلم في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، وقد استخدم الباحث

المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم استبانة لتحديد المعايير المهنية المعاصرة وبطاقة ملاحظة أداء معلمي الرياضيات، وبطاقة مقابلة مع معلمي الرياضيات، وتم تطبيق الاستبانة على عينة مؤلفة من(110) معلما وموجها وعلى(60) معلماً للرياضيات بالمرحلة الإعدادية بمحافظة المنوفية، وتوصلت الدراسة إلى أنه يجب توافر(52) معيارا مهنياً لدى معلمي الرياضيات في المدرسة المصرية وتوافرت غالبية المعايير بدرجات تتراوح ما بين قليلة ومتوسطة بنسبة(0–25) بالمائة وتوافرت المعايير بنسبة كبيرة(64,34) بالمائة لدى معلمي البعثات التعليمية مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الزمنية الطويلة، ثم قام الباحث بوضع تصور مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات في ضوء المعايير المهنية المعاصرة.

وانطلاقا من وجود معايير عالمية متفق عليها تتماشى مع متطلبات المرحلة ومتطلبات العصر يمكن تقويم مهارات المعلم والحكم عليها بصفة موضوعية.

مهارات التفاعل الصفي لمدرسي الرياضيات:

أصبح التدريس اليوم وفي ظل التربية الحديثة ينظر إليه على أنه مهمة معقدة تتطلب معرفة متنوعة وقدرات عالية ومهارات تدريسية مركبة، لذا نجد أن الاتجاه اليوم في فهم عملية التدريس هو استخدام مدخل تحليل النظم وتأكيد دور التغذية الراجعة بالنسبة لنتائج عملية التدريس؛ وبهذا يظل المعلم من أهم المثيرات التي تعمل على تهيئة المناخ الفعال للتعلم داخل الفصل ولكن بصورة تدفع التلميذ إلى التفكير، حيث أن كل ما يقوله المعلم ويفعله في الفصل يؤثر على تعلم التلاميذ، والبحوث التي تمت في العشرين سنة الماضية تشير إلى تأثير سلوك المعلم، ليس على تحصيل التلاميذ فقط وإنما على مفهوم الذات والعلاقات الاجتماعية وقدرات التفكير، فالأسلوب الذي يتعامل به المعلم مع التلاميذ داخل الفصل والطريقة التي يعالج بها قضاياهم وسلوكياتهم، وكذلك وجهة النظر التي يبديها نحو آرائهم ومقترحاتهم وأفكارهم لها الأثر الأكبر في إثارة دوافعهم نحو التفكير والابتكار (المالكي، د. س، 272)، ومن بين هذه الدراسات والتي ذكرها(بركات وحرز الله، 2010، 9) دراسة (Gazeley & Dunne, 2008) والتي هدفت إلى التعرف إلى تأثير البيئة الصفية في تدني التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، وأظهرت النتائج أن للتفاعل الصفي أثرا إيجابياً في مستوى تحصيل الطلبة وأنه كلما نجح المعلم في توفير جو صفي فعال وبناء علاقات اجتماعية صفية فعالة كلما ارتفع مستوى تحصيل الطلبة.

وقصد معرفة مدى تمكن المعلمين من مهارات التفـــاعل الصفي رصد كل من(جاد، 2003؛ إسماعيل، 2008؛ العنزي، 2009؛ مصلح، 2012) مجموعة من الدراسات تفيد في تحليل هذا الموضوع.

ففي إطار تقويم مهارات التفاعل الصفي لمعلمي الرياضيات قامت الأهدل(1985) بدراسة هدفت إلى تقديم أدوات قياسية موضوعية لتقييم معلمة الرياضيات تتحدث بلغة الأرقام من خلال تحويل الكيف إلى كم لإعطاء صورة موضوعية لقياس العملية التدريسية، التعرف على نوعية السلوك السائد في الحصة الدراسية وتأثير ذلك على فاعلية ونجاح عملية التدريس؛ حيث تكونت عينة الدراسة

من(25) معلمة رياضيات من تسع مـــدارس تم اختيارهـــا عشوائياً من بين المدارس الابتدائية للبنات في مدينة جدة، واستخدمت الباحثـــة المنهج الوصفي في دراستها، حيث قامت الباحثة بنقل صورة عن واقع التفاعل اللفظي في حصة الرياضيات في المرحلة الابتدائية بين المعلمة وتلميذاتها؛ استخدمت الباحثة أداة (فلاندرز) لتحليل التفاعل اللفظي التي وضعها(فلاندرز) سنة 1960، وتم تحليل بيانات الدراسة من خلال حساب النسب المئوية لكل نمط من أنماط السلوك اللفظي للمعلمات والتلميذات بحسب نظام(فلاندرز) العشري؛ وأهم النتائج التي أظهرتها:

- اعتمدت المعلمات على الأسلوب المباشر في التدريس(59) بالمائة أكثر من الأسلوب غير المباشر(41) بالمائة.
- ركزت المعلمات في تدريسهن على الإلقاء(27,9) بالمائة ويأتي في المرتبة الثانية توجيه الأسئلة (16,9) بالمائة وأخذ المدح والتشجيع المرتبة الثالثة من النسبة في كلام المعلمات(8,2) بالمائة.
- أهملت المعلمات بعض أنماط التفاعل اللفظي حيث لم يستخدمن الفئة الأولى وهي تقبل المشاعر كما أن الفئة الثالثة وهي تقبل الأفكار استخدمت على نطاق ضيق جداً.

وعلى عينة مخالفة وبهدف تحديد مهارات التفاعل الصفي اللازمة للطلاب المعلمين بكلية التربية وملاحظة أدائهم لتلك المهارات لتحديد أوجه القصور في أدائهم؛ وتصميم برنامج علاجي لتدريبهم على المهارات التي لديهم قصور في أدائها قام الشيخ(1994) بدراسة شملت(35) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من بين طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة الإمارات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف في مهارات التفاعل الصفي في التطبيق القبلي لدى الطلاب المعلمين، كما أشارت إلى فاعلية البرنامج المقترح في تحسين أداء الطلاب المعلمين في معظم المهارات؛ وفي نفس السياق ولكن هذه المرة على عينة من المعلمين الممارسين أجرى محمد عبد الحليم(1997) دراسة استهدفت بناء برنامج لتنمية مهارات التفاعل الصفي لدى عينة من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وهذه المهارات هي(مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية، مهارة استثارة الدافعية، مهارة تنويع المثيرات مهارة الاتصال والتعامل الإنساني) وشملت عينـــة الدراسة(31) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائيـــة الذين يقومون بتدريس مادة الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأخيرة ببعض المدارس بمحافظة دمياط؛ وأعد الباحث بطاقة ملاحظة أداء المعلم لمهارات التفاعل الصفي، كما أعد برنامجاً مقترحاً لتدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية على بعض مهارات التفاعل الصفي وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,05) بين متوسطي درجات أفراد العينة لكل مهارة من مهارات التفاعل الصفي بين القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.
- أسهم البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفاعل الصفي لدى أفراد العينة.
- وجود ارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى(0,05) بين درجات أفراد العينة لكل مهارة من مهارات التفاعل الصفي ومجموع درجاتهم لهذه المهارة في القياس البعدي.

وفي دراسة جمعت بين مادّتين قامت بها اسكندر ورشوان(1999) استهدفت الكشف عن أنماط التفاعل الصفي(اللفظي، وغير اللفظي) لدى كل من التلاميذ والمعلمين أثناء تدريس مادتي العلوم والرياضيات للصف الرابع الابتدائي، ومدى تأثيـــر هذه الأنمـــاط على تحصيل التلاميذ في المادتين السابقتين مع الأخذ في الاعتبار ما يلي(السلوك المباشر وغير المباشر للمعلم، خبرة المعلم ، التأهيل التربوي للمعلم)؛ أوضحت نتائج الدراسة أن:

- نسب التفاعل الصفي(اللفظي وغير اللفظي) أثناء تدريس حصص الرياضيات من قبل المعلمين المباشرين وغير المباشرين أكبر منها في حصص العلوم لنفس العينة من المعلمين.
- نسبة الصمت والارتباك في حصص الرياضيات التي يقوم بتدريسها المعلمون المباشرون فقط أكبر منها في حصص العلوم التي يقوم بتدريسها نفس المعلمون.
- نتائج تحصيل التلاميذ سواء في العلوم أو الرياضيات يكون أفضل عندما يتبع المعلمون الأسلوب غير المباشر في التدريس كلا منهما على حده، وهذا ينطبق أيضاً على المعلمين الذين لديهم خبرة أم محدودي الخبرة والمؤهلين تربوياً أم بدون تأهيل تربوي.
- عند مقارنة تحصيل التلاميذ في العلوم بتحصيلهم في الرياضيات فنجد أن التحصيل في مادة العلوم أفضل سواء اتبع المعلمون الأسلوب المباشر أو غير المباشر في التدريس.
- عامل الخبرة بمفرده ليس له تأثير على التفاعل الصفي(اللفظي وغير اللفظي).
- التأهيل التربوي له أثر كبير في التفاعل الصفي(اللفظي وغير اللفظي) فمعظم نسب التفاعـــلات من(2 إلى7) كانت أفضل في حصص المعلمين المؤهلين تربويـــاً عنها في حصص المعلمين غير المؤهلين تربوياً سواء عند تدريس العلوم أو الرياضيات.

ولنفس الهدف وفي مكان مختلف من العالم هدفت دراسة (Philip E. Bishop,2000) إلى تحليل التفاعل الصفي ووسائل الدعم داخل الصف وأثره على تحصيل الطلبة، تكونت عينة الدراسة من(49) مدرساً في الجنوب الغربي من أمريكا، وتم جمع البيانات لقياس فاعلية المعلمين في البيئة التعليمية ومشاركة المعلمين وكانت أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة:

- زيادة فاعلية التفاعل الصفي نتيجة استخدام المعلم للأنشطة التعليمية التي تساعد على تحسين تعليم التلاميذ.
- وجود علاقة ارتباطيه بين درجة التفاعل الصفي وطريقة التدريس مما يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة.

كما أجرى القرالة(2003) دراسة هدفها التعرف إلى تقديرات طلاب التربية العملية الميدانية"2" لمدى امتلاكهم المهارات في التفاعل الصفي وتطبيقاتهم لها في جامعة مؤته، تكونت عينة الدراسة من(30) طالبا، تم تطوير أداة تكونت من(44) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد(المهارات الفنية، والإدارية والاجتماعية)، وتبين من النتائج أن تقديرات الطلاب لمدى امتلاكهم لمهارات التفاعل الصفي عالية وكان المتوسط الحسابي لها(3,86) أكثر من تقديراتهم لدرجة تطبيقهم لها؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي

الكلي لتقديرهم لدرجة تطبيقهم للمهارات(3,81)، كما تبين كذلك وجود علاقة ترابطية بين درجة امتلاك الطلبة/ المعلمين لمهارات التفاعل الصفي ودرجة تطبيقهم لها إذ تراوحت معاملات الارتباط بين(0,61-0,83)؛ ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس والتخصص في تقدير الطلاب لدرجة امتلاكهم لمهارات التفاعل الصفي وتطبيقهم لها.

بينما اختصت دراسة الفرا(2004) بتقديم صورة واضحة عن مستوى الأداء اللفظي لمعلمي كليات التربية الفلسطينية العاملين بقطاع غزة بما يساعد على الارتقاء ببرامج إعداد المعلم الفلسطيني حيث تكونت عينة الدراسة من(40) معلماً في جميع التخصصات في المرحلة الأساسية بمحافظتي خانيونس ورفح باستثناء تخصصات التربية الفنية والرياضة والحاسوب، وكذلك غير المتخرجين من كليات التربية الفلسطينية، وتم استخدام أدوات كل من(فلاندرز، وأميدون هنتر، وروبرت هولي وميغوير، ومحمد حمدان)، وأظهرت الدراسة ما يلي:

- أن سير التفاعل بين المعلم والمتعلمين مرتفع وإيجابي عند استخدام الأسئلة، ولكن يبدو أن الأسئلة تقتصر على أسئلة التذكر من غيرها وأن الأسئلة لم يكن لها الأثر الكافي لدفع المتعلمين إلى الحديث دون أن يطلب إليهم، أو استجابة المتعلمين لأقرانهم.
- ارتفاع نسبة ثناء وتعزيز المعلمين حيث بلغت(13) بالمائة لعل ذلك يرجع إلى استخدام التغذية الراجعة من خلال تصحيح الدفاتر في الحصة الذي أدى إلى ارتفاع نسبة سلوكيات المعلم غير المباشر الذي يفترض أنه يتيح للمتعلمين فرص الحديث والتعبير عن آرائهم وأفكارهم.
- ارتفاع نسب كلام المعلمين في داخل الحصة ويتمثل ذلك في ارتفاع نسبة الثناء والتعزيز وكذلك ارتفاع نسبة إعطاء توجيهات وانتقاد تصرفات التلاميذ(11) بالمائة من مجمل الفئات السلوكية المقاسة، وكثرة الأسئلة وخاصة التي تقيس قدرات عقلية تذكّرية في مجملها.

ولكن دراسة (موتيت وجارزا، 2007) وعلى خلاف الدراسات السالفة اهتمت بإدراكات التلاميذ فهدفت إلى تحديد مدى ارتباط إدراك التلاميذ لسلوكيات معلميهم الاتصالية اللّفظية خلال عملية التدريس بتعلّمهم الفعال في الرياضيات والعلوم، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي عن طريق ملاحظة التفاعل اللّفظي بين المعلّمين والتلاميذ وكانت العينة مكونة من(497) تلميذا يدرسون في الصف التاسع في تكساس؛ وأظهرت الدراسة وجود رغبة لدى التلاميذ في مواصلة الدراسة الإضافية في الرياضيات والعلوم، كما أظهرت الدراسة تأثّر رغبة هؤلاء التلاميذ في العمل في مجال الرياضيات والعلوم مستقبلاً بمدركاتهم حول استعمال معلّميهم لسلوكيات تتسم بالوضوح، والتركيز على المحتوى أكثر من استخدام هؤلاء المعلّمين لسلوكيات تلقائية أو غير مصدّقة، بينما لم يدرك التلاميذ الفروق المعنوية في تعلّمهم الفعال ما بين مقررات الرياضيات والعلوم من جهة، وبقية المقررات من جهة أخرى، وأدرك التلاميذ فروقاً بسيطةً ما بين استعمال معلّميهم للسلوكيات الاتصالية التدريسية في مقررات العلوم والرياضيات من ناحية، وغيرها من المقررات من ناحية أخرى.

يكشف العرض السابق لمهارات التفاعل الصفي عن وجود فروق في درجة امتلاك المعلمين لهذه المهارات عدا عن تنوعها ما بين طرح الأسئلة، الاتصال، التغذية الراجعة.

إجراءات الدراسة الميدانية

المنهج:

اتبع في الدراسة الحالية المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف الدراسة.

المجتمع والعينة:

شمل مجتمع البحث الحالي تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية الوادي وسط، وقد تم اختيار عينة عشوائية قوامها(30) تلميذا من ثانوية بوشوشة تكون كافية قصد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس.

أداة الدراسة:

تم اتباع الخطوات التالية في بناء المقياس:

1. **تحديد الهدف من الاستبيان:** المتمثل في التعرف على مدى مساهمة بعض مهارات التفاعل الصفي لمدرسي الرياضيات في توجيه أسلوب تعلم تلاميذ السنة ثانية ثانوي من وجهة نظر التلاميذ.
2. **تحديد محتوى الاستبيان:** اعتمدت الباحثة في اشتقاق وتحديد محتوى الاستبيان بالاطلاع على التراث النظري واستقراء الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات التدريس بصفة عامة ومهارات التفاعل الصفي بصفة خاصة، وذلك بغية تحديد أبعاد ومجالات التفاعل الصفي.

- الاطلاع على بعض المقاييس المتعلقة بالموضوع ومنها:
- بطاقة ملاحظة حسب الله: حول مدى تمكن معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية من بعض مهارات التفاعل الصفي.
- بطاقة ملاحظة الشيخ: حول تحديد مهارات التفاعل الصفي اللازمة للطلاب المعلمين بكلية التربية.
- شبكة فلاندرز: حول التفاعل الصفي اللفظي.
- بطاقة ملاحظة حديد(2008/ 2009): حول تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات.
- بطاقة ملاحظة إسماعيل(2008): حول تقويم مهارات تدريس التكنولوجيا لدى الطلاب المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة.
- بطاقة ملاحظة المالكي(2009): حول ملاحظة مهارات التدريس في أداء الطلاب المعلمين التدريسي.
- بطاقة ملاحظة البلوي(2011): حول مدى تطبيق معلمي ومعلمات الرياضيات لمهارات تدريس مادة الرياضيات في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم.

3. تحديد المهارات اللازمة: في ضوء المرحلتين السابقتين تم تحديد ثلاث مهارات أساسية متضمنة في مهارة التفاعل الصفي هي(مهارة طرح الأسئلة الصفية، مهارة استثارة الدافعية، مهارة الاتصال والتعامل الإنساني).

4. صياغة الأداءات السلوكية للمهارات المعنية: على ضوء ما سبق تم صياغة الأداءات السلوكية للمهارات الثلاثة السابقة وربطها في الوقت ذاته بأبعاد أساليب التعلم الأربعة حسب نموذج(كولب) ، وعليه شملت الأداة في صورتها الأولية(63) فقرة، بحيث كانت موزعة على المهارات الفرعية السابق ذكرها على النحو التالي:

- مهارة طرح الأسئلة الصفية: وتضمنت(22) فقرة.
- مهارة استثارة الدافعية: وتضمنت(19) فقرة.
- مهارة الاتصال والتعامل الإنساني: وتضمنت(22) فقرة.

5. الخصائص السيكومترية لاستبيان مساهمة بعض مهارات التفاعل الصفي في توجيه أسلوب تعلم التلاميذ:

للتأكد من صلاحية الاستبيان وجب أن يتصف بالخصائص السيكومترية حتى يعد جاهزا للتطبيق؛ وقد تم التأكد من ذلك وفقا لعدة خطوات.

أ. **الصدق:** يُعد الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما وُضع لقياسه، وعليه فقد تم التأكد من الصدق وفقا لعدة طرق(صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي):

ب. **الثبات:** يقصد بثبات الاختبار مدى اتساق أو استقرار نتائج الاختبار فيما لو طبق على فترات متباينة، فالثبات في القياس النفسي يعني: "ضمان الحصول على نفس النتائج تقريبا"، وتصلح بعض الأساليب لحساب ثبات مقاييس معينة بينما لا تصلح لحساب ثبات مقاييس أخرى، ولا يعن هذا أن المقياس الواحد لا تصلح له إلا طريقة واحدة لحساب الثبات ففي بعض الحالات يمكن أن نستخدم أكثر من أسلوب واحد(فرج،2000، 297)، وعليه فقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على(ثبات التناسق الداخلي).

الأساليب الإحصائية:

تم الاعتماد على معامل الارتباط(بيرسون) للتحقق من الصدق، كما تم الاعتماد على معادلة (كيودر- ريتشاردسون) للتحقق من الثبات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: هل يتمتع المقياس المعد في الدراسة الحالية بدلالات الصدق؟

للإجابة على هذا السؤال تم الاعتماد على عدة طرق هي:

1. صدق المحكمين:

تعد هذه الطريقة الأكثر شيوعاً ومفادها أن يعرض المقياس على مجموعة من المحكمين ممّن لهم خبرة سابقة في المجال الذي وضع له المقيـــاس، وتؤخذ آراؤهم في المقياس ويعدّل واضع المقياس مقياسه حسب ما يراه المختصون؛ فإذا تم له ذلك مع موافقتهم على صدق ما جاء في مفردات المقياس اعتبر الباحث أقوالهم دليلاً على صدق المقياس الذي اِستخدمـــه(الطبيب، د س، 212)، وقد تم عرض الاستبيان الحالي على مجموعة من أساتذة علم النفس وعددهم(9) أساتذة وتم استرداد(4) استمارات للأساتذة التالية أسماؤهم(أ. د. بوفلجة غياث، د. بوضياف نادية، د. مزياني الوناس، د. أبي مولود عبد الفتاح)، وقد تم تحكيم الأداة الحالية من حيث: مدى انتماء الفقـــرات للموضوع، مدى انتمـــاء الفقـــرات للبعد، ملاءمة بدائل الأجوبة، كفاية الفقرات وترتيبها(الملحق1)، وقد اعتمد على نسبة(80) بالمائة لاتفاق المحكمين، حيث جاءت ملاحظات المحكمين حول تعديل الصياغة اللغوية أو تبسيط العبارة وتعديل البدائل من ثلاثة(تنطبق عليّ تماما، تنطبق عليّ أحيانا، لا تنطبق عليّ) إلى اثنين فقط بحيث حذف البديل "تنطبق علي أحيانا"، وقد كانت الفقرات التي شملها التعديل على النحو التالي:

*** بالنسبة لمهارة طرح الأسئلة الصفية:**

- الفقرات التي شملها التعديل هي الفقرات رقم(1، 2، 12).
- الفقرة رقم(20) حذفت وعوضت بالفقرة رقم(22) في الترتيب.

*** بالنسبة لمهارة استثارة الدافعية:**

- الفقرات التي شملها التعديل هي الفقرات رقم(1، 2، 3، 4، 6، 7، 9، 10، 12، 13، 14، 16) وذلك بإضافة مصطلح أنشطة لهذه الفقرات.
- الفقرة رقم(5) حذفت وعوضت بفقرة جديدة تماما عنها.
- الفقرة رقم(11، 15، 19) حذفت.

*** بالنسبة لمهارة الاتصال والتعامل الإنساني:**

- الفقرات التي عدلت هي رقم(2، 8، 10، 11، 13، 14، 15، 16، 18، 19، 21)، شمل التعديل البداية بالفعل المضارع الذي يدل على المساهمة.(الملحق2)

الصورة المبدئية للمقياس:

بعدما تم الأخذ بالتوجيهات والتعديلات المقترحة جاء الاستبيان في صورته المبدئية بعد التحكيم يتكون من(62) فقرة موزعة على المهارات الفرعية بالشكل التالي:

- مهارة طرح الأسئلة الصفية يمثلها(21) فقرة.
- مهارة استثارة الدافعية يمثلها(20) فقرة.
- مهارة الاتصال والتعامل الإنساني يمثلها(21) فقرة.

2. طريقة التناسق الداخلي:

بعد إتمام إجراءات صدق التحكيم تم متابعة العملية بنوع ثان من الصدق وهو صدق التناسق الداخلي حيث يكشف عن مدى ترابط البنود والأبعاد فيما بينها، وعليه تم حساب معاملات إرتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، والنتائج موضحة في الجدول(1):

جدول(1) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاستبيان مساهمة بعض مهارات التفاعل الصفي في توجيه أسلوب تعلم التلاميذ ومهاراته الفرعية

المهارات الفرعية	معامل الارتباط	نسبة التباين المشترك
المهارة الفرعية الأولى: مهارة طرح الأسئلة الصفية	0.82	67
المهارة الفرعية الثانية: مهارة استثارة الدافعية	0.89	79
المهارة الفرعية الثالثة: مهارة الاتصال والتعامل الإنساني	0.71	50

من خلال الجدول أعلاه وبحساب معامل الارتباط لكل مهارة نجد أن معاملات الارتباط تتراوح ما بين(0,71- 0,89) وحسب أبو علام(2004) بالنسبة لمعاملات الصدق فنظرا لأننا نحاول الربط بين الاختبار ومحك لا يمكن اعتباره اختبارا مكافئا فإن الحصول على معاملات عالية تزيد على(0,60) أو(0,50) قد يكون أمرا صعبا، ولكن في أي الحالات يجب الحصول على معاملات تعطينا نسبة لا بأس بها من التباين المشترك بين الاختبار والمحك.

ويظهر من خلال النتائج أن نسبة التباين تمتد ما بين(50- 79) بالمائة وبذلك فإن كل معاملات الارتباط للأبعاد تعبر عن اتساق داخلي حيث كانت مقبولة، وبالتالي فالاستبيان على قدر مقبول من الصدق.

السؤال الثاني: هل يتمتع المقياس المعد في الدراسة الحالية بدلالات الثبات؟

للإجابة على هذا السؤال تم الاعتماد على:

1. طريقة التناسق الداخلي: وتضم هذه الطريقة طريقتين هما التجزئة النصفية وحساب تباين مفردات الاختبار(أبو علام،2004، 438)، وطريقة التجزئة النصفية يتم تقدير الثبات فيها من خلال تطبيق الاختبار مرة واحدة ممّا يوفر الكثير من الوقت والجهد والتكلفة(الزيود وعليان،1998، 198)، أما الأداة الحالية سيتم التأكد من ثباتها بطريقة تباين المفردات وذلك باستعمال معادلة(كيودر- ريتشاردسون).

2. معادلة(كيودر- ريتشاردسون): استعان(كيودر وريتشاردسون) في دراستهما للثبات بتحليل أسئلة الاختبار ودراسة تباين تلك الأسئلة، ولذلك تعتمد طريقتهما على الدراسة التفصيلية لهذا التباين، وقد تمكن الباحثان من استنتاج بعض المعادلات التي تصلح لقياس الثبات(السيد، د س، 290) وتستخدم عندما تقدر مفردات المقياس صفر، واحد، أي ذو بدائل ثنائية للإجابة كما هو الحال في الأداة الحالية، وجدول(2) يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول(2) قيمة معامل ثبات(كيودر ريتشاردسون) لاستبيان مساهمة بعض مهارات التفاعل الصفي في توجيه أسلوب تعلم التلاميذ

الأداة	المتوسط الحسابي	التباين الكلي	عدد الفقرات	معامل الثبات
استبيان مساهمة بعض مهارات التفاعل الصفي في توجيه أسلوب تعلم التلاميذ	44.54	13.95	62	0.65

يتبين من نتائج تحليل تباين مفردات المقياس ومن الجدول أعلاه أن قيمة معامل ثبات الاستبيان ككل يساوي إلى(0,65)، ومنه يتبين أن المقياس على قدر مقبول من الثبات وهو قابل للاستعمال.

وعليه فإن الصورة النهائية للمقياس تتكون من(62) فقرة موزعة على المهارات الفرعية بالشكل التالي:

- مهارة طرح الأسئلة الصفية يمثلها(21) فقرة.
- مهارة استثارة الدافعية يمثلها(20) فقرة.
- مهارة الاتصال والتعامل الإنساني يمثلها(21) فقرة.(الملحق 2)

6. طريقة تقدير الدرجات والتعليمات:

بعد قراءة التلميذ للفقرات يختار العبارة التي تناسبه من بين بديلين هما (تنطبق علي)، (لا تنطبق علي)، وعليه تمنح الدرجات على النحو التالي:

- يمنح البديل تنطبق عليّ(2) درجة.
- يمنح البديل لا تنطبق عليّ(1) درجة.

مع العلم أن جميع فقرات الاستبيان تسير في اتجاه ايجابي، واعتبر أن المهارة تساهم بدرجة عالية إذا كانت درجة الفرد أكبر من أو تساوي متوسط المقياس الخاص بكل مهارة والمتوسطات كانت على التوالي(31,5- 30- 31,5- 93)، علما أن متوسط المقياس أو المتوسط النظري يحسب كالتالي:

- متوسط المقياس يساوي: (عدد الفقرات×1)+(عدد الفقرات× 2)/ اثنين.
- بحيث: (1) هي الدرجة التي تمنح للبديل الأدنى و(2) هي الدرجة التي تمنح للبديل الأقصى.
- بالنسبة للمقياس الخاص بالمهارة الفرعية الأولى(طرح الأسئلة الصفية): متوسط المقياس يساوي: (21×1) +(21×2)/2 وهو يساوي إلى(31,5).
- بالنسبة للمقياس الخاص بالمهارة الفرعية الثانية(استثارة الدافعية): متوسط المقياس يساوي: (20×1) +(20×2)/2 وهو يساوي إلى(30).
- بالنسبة للمقياس الخاص بالمهارة الفرعية الثالثة(الاتصال والتعامل الانساني): متوسط المقياس يساوي: (21×1) +(21×2)/2 وهو يساوي إلى(31,5).
- بالنسبة للمقياس الخاص بالمهارة الكلية(التفاعل الصفي): متوسط المقياس يساوي: (62×1) +(62×2)/2 وهو يساوي إلى(93).

واعتبر أن المهارة تساهم بدرجة منخفضة إذا كانت درجة الفرد أقل من متوسط المقياس الخاص بكل مهارة.

وبصورة أخرى وللحكم على استجابة عينة الدراسة تم استخدام المعيار التالي:

– بالنسبة للمقياس الفرعي الخاص بمهارة طرح الأسئلة الصفية المتكون من بديلين للإجابة: مدى المقياس وهو يساوي: (42–21 = 21) ثم قسمة المدى على عدد بدائل المقياس وهو يساوي: (21÷ 2 = 10,5) وهو ما يمثل طول الفئة، وفي ضوء هذه النتيجة تم تحديد قيمة فئات المقياس الثنائي كما يلي:

* استجابة عالية: عندما يقع المتوسط الحسابي في المدى [31,5 – 42] وبوزن نسبي(من50% – 100%).

* استجابة منخفضة: عندما يقع المتوسط الحسابي في المدى] 31,5 – 21] وبوزن نسبي(أقل من 50%) واحتسب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي للعينة على الدرجة الكلية للمهارة الفرعية(42) درجة.

– بالنسبة للمقياس الفرعي الخاص بمهارة استثارة الدافعية المتكون من بديلين للإجابة: مدى المقياس وهو يساوي: (40–20 = 20) ثم قسمة المدى على عدد بدائل المقياس وهو يساوي: (20÷ 2 = 10) وفي ضوء هذه النتيجة تم تحديد قيمة فئات المقياس الثنائي كما يلي:

* استجابة عالية: عندما يقع المتوسط الحسابي في المدى[30 – 40] وبوزن نسبي(من 50% – 100%).

* استجابة منخفضة: عندما يقع المتوسط الحسابي في المدى] 30 – 20] وبوزن نسبي(أقل من 50%) واحتسب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمهارة الفرعية(40) درجة.

– بالنسبة للمقياس الفرعي الخاص بمهارة الاتصال والتعامل الإنساني المتكون من بديلين للإجابة: مدى المقياس وهو يساوي:(42–21 = 21)، ثم قسمة المدى على عدد بدائل المقياس وهو يساوي: (21÷ 2 = 10,5)، وفي ضوء هذه النتيجة تم تحديد قيمة فئات المقياس الثنائي كما يلي:

* استجابة عالية: عندما يقع المتوسط الحسابي في المدى[31,5 – 42] وبوزن نسبي(من 50% – 100%).

* استجابة منخفضة: عندما يقع المتوسط الحسابي في المدى] 31,5 – 21] وبوزن نسبي(أقل من 50%) واحتسب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمهارة الفرعية(42) درجة.

– بالنسبة للمقياس الكلي الخاص بمهارة التفاعل الصفي المتكون من بديلين للإجابة: مدى المقياس وهو يساوي: (124–62 = 62) ثم قسمة المدى على عدد بدائل المقياس وهو يساوي: (62÷ 2 = 31)، وفي ضوء هذه النتيجة تم تحديد قيمة فئات المقياس الثنائي كما يلي:

* استجابة عالية: عندما يقع المتوسط الحسابي في المدى[93 – 124] وبوزن نسبي(من 50% – 100%).

* استجابة منخفضة: عندما يقع المتوسط الحسابي في المدى] 93 – 62] وبوزن نسبي(أقل من 50%)، واحتسب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمهارة(124) درجة.

خلاصة ومقترحات:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء أداء لقياس مساهمة بعض مهارات التفاعل الصفي لمدرسي الرياضيات في توجيه أسلوب تعلم تلاميذ التعليم الثانوي، وبعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة أمكن تحضير أداة مبدئية تأكد صدقها وثباتها بمختلف الطرق وعليه أصبحت جاهزة للاستخدام قصد

جمع المعلومات المتعلقة بموضوعها، وعليه فالباحثة توجه:

- دعوة للباحثين لبناء أدوات جديدة تتماشى والواقع الجديد.
- دعوة الممارسين إلى تثمين الأدوات المحلية بالاستخدام في التشخيص والتوجيه والعلاج حتى.
- دعوة الطلبة والباحثين إلى الالتزام ما أمكن بالخطوات العلمية في بناء كل أداة تستخدم نتائجها لغرض اتخاذ القرار في أي مجال كانت.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي عزيز وحسب الله، محمد عبد الحليم(2002). *التفاعل الصفي: مفهومه، تحليله ومهاراته*. (ط2). عالم الكتب.

أبو علام، محمود رجاء(2004). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. (ط4). مصر: دار النشر للجامعات.

إسماعيل، بهجت محمود بهجت(2008). *تقويم مهارات تدريس التكنولوجيا لدى الطلبة المعلمين بالجامعة الاسلامية في ضوء المعايير العالمية للأداء*. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية.

بركات، زياد وحرز الله، حسام(2010). *أسباب تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم*. ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول لمديرية التربية والتعليم في محافظات الخليل بعنوان" التعليم المدرسي في فلسطين: استجابة الحاضر واستشراف المستقبل". أيام 16-2010/05/17.

البلوي، هاني عبد الله(2011). *مدى تطبيق معلمي الرياضيات لمهارات تدريس الرياضيات المطور في المرحلة الابتدائية في محافظة الوجه في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة مؤتة.

جاد، إيناس محمد عبد الخالق(2003). *تقويم معلم الرياضيات لأدائه التدريسي بالمرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بدمياط. مصر: جامعة المنصورة.

حديد، يوسف(2009/2008). *تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية- دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل*. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: جامعة منتوري قسنطينة.

الزيود، نـــادر فهمي وعليان، هشام عـــامر(1998). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. (ط2). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

السيد، فؤاد البهي(د س). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. مصر: دار الفكر العربي.

شلبي، أحمد سمير السيد(2005). *تقويم أداء معلمي الرياضيات في ضوء المعايير المهنية المعاصرة. كلية التربية بشبين كوم*. جامعة المنوفية. مصر. www.meces-egypt.com/dorya/view_theses.php?page

الطبيب، أحمد محمد(د س). *التقويم والقياس النفسي والتربوي*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الطناوي، عفت مصطفى(2011). *التدريس الفعال: تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه*. (ط2). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العنزي، هلال بن مزعل بن هلّيل الدهمشي(2009). *مدى تمكن معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة عرعر من مهارات الاتصال اللفظي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. السعودية: جامعة أم القرى.

فرج، صفوت(2000). *القياس النفسي*. (ط4). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفرهود، صالح يوسف فهاد(د. س). *تدريس الرياضيات الواقع والمعوقات*. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن). كلية التربية– جامعة الملك سعود. الرياض. اللقاء السنوي الرابع عشر.

المالكي، عبد الملك بن مسفر بن حسن(1431هـ). *فعالية برنامج تدريبي مقترح على اكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات*. رسالة دكتوراه غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

مصلح، محمد عزيز(2012). مدى ممارسة الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين. *مجلة جامعة الأقصى. (سلسلة العلوم الإنسانية)*. 16(2). 186–217.

النذير، محمد بن عبد الله بن عثمان(2004). *برنامج مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.

ملحق(1) استبيان مساهمة بعض مهارات التفاعل الصفي في توجيه أسلوب تعلم التلاميذ(قبل التحكيم)

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

استمارة التحكيم

الأستاذ(ة) المحترم(ة):

تحضيرا لأطروحة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الأداة التي تهدف إلى قياس "مساهمة بعض مهارات التفاعل الصفي لدى مدرسي الرياضيات في توجيه أسلوب تعلم التلاميذ" من وجهة نظر التلاميذ، وذلك قصد تحكيمها وتعديلها وفقا لما ترونه مناسبا علما أن:

*** مساهمة بعض مهارات التفاعل الصفي لدى مدرسي الرياضيات في توجيه أسلوب تعلم الطلبة:**

الكشف عن الأساليب الصحيحة والخاطئة في طريقة تعلم الطلبة ومنه إعطاء الطلبة معلومات أو أنشطة أو أسئلة يقصد بها جعلهم يدركون ويعالجون الخبرة التي يتلقونها من مدرس الرياضيات بطريقة معينة، أو تثبيت وتعزيز الطرق التي يتبعونها.

مفتاح التصحيح:

اعتمد على مقياس متدرج من 3 إلى 1 في منح الدرجات على البدائل(تنطبق علي تماما، تنطبق علي إلى حد ما، لا تنطبق علي) بالترتيب بحيث كان اتجاه كل الفقرات موجبا.

الرقم	الأداءات السلوكية التي تعبر عن مساهمة مهارة طرح الأسئلة في توجيه أسلوب التعلم	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	تعديل الصياغة
1	تسمح لي الأسئلة المتتابعة لأستاذ الرياضيات بتقويم أفكار الدرس				
2	تساعدني أسئلة التحضير التي يكلفنا بها أستاذ الرياضيات في اكتشاف الموضوع بنفسي				
3	تساعدني أسئلة أستاذ الرياضيات المرتبطة بأهداف الدرس على الإدراك الجيد للموضوع				
4	تساعدني أسئلة أستاذ الرياضيات على تجاوز صعوبات الدرس				
5	تمنحني أسئلة أستاذ الرياضيات المعدلة الفرصة لتوليد إجابات أكثر دقة				
6	تمكنني أسئلة أستاذ الرياضيات الصعبة من استغلال قدراتي التلاميذ إلى أقصى درجة ممكنة				
7	يساهم اهتمام أستاذ الرياضيات بإجابات التلاميذ الدقيقة في تشجيعي على تحليل الأفكار				
8	تسمح لي أسئلة أستاذ الرياضيات بتحسين إجاباتي				
9	تشجعني الأسئلة المتتابعة لأستاذ الرياضيات على التفاعل البناء مع الدرس والتكيف معه				
10	تقودني أسئلة أستاذ الرياضيات إلى الإجابة المطلوبة بدقة				
11	يساعدني تدرج أستاذ الرياضيات في طرح الأسئلة من السهل إلى الصعب على استيعاب الموضوع				
12	تقبل أستاذ الرياضيات لإجابات التلاميذ حتى الخاطئة منها يشجعني على طرح وجهة نظري				
13	يساعدني الوقت الذي يمنحنا إياه أستاذ الرياضيات بعد طرح السؤال على التأمل في السؤال				
14	اهتمام أستاذ الرياضيات بكل إجابة يدلي بها التلاميذ يزيدني ثقة في طريقة تعلمي				
15	تساعدني إيماءات أستاذ الرياضيات على تنظيم إجابتي بشكل أفضل				
16	تستثيرني أسئلة أستاذ الرياضيات للتفكير في ظواهر مختلفة				
17	تزيدني أسئلة أستاذ الرياضيات تنظيما بما يعكس أسلوبي في التعلم				
18	تساعدني أسئلة أستاذ الرياضيات المحددة على معالجة القضايا بطريقة منطقية				
19	يشجعني أستاذ الرياضيات على طرح أسئلتي التي تعكس تفاعلي مع الموضوع				
20	يوجه أستاذ الرياضيات طريقتي في معالجة الأسئلة بما يتلاءم وطريقتي المفضلة في التعلم				
21	تنهض أسئلة أستاذ الرياضيات المتدرجة بمستواي إلى أعلى قدر ممكن				
22	يزيدني اهتمام أستاذ الرياضيات باستطلاع آراء التلاميذ ميلا للتفاعل مع كل قضية				

الرقم	الأداءات السلوكية التي تعبر عن مساهمة مهارة استثارة الدافعية في توجيه أسلوب التعلم	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	تعديل الصياغة
1	يشجعني النشاط المقترح في درس الرياضيات على الانغماس في التفكير				
2	تسمح لي أنشطة درس الرياضيات باقتراح حلول متعددة للمشكلة				
3	تتطلب مني أنشطة درس الرياضيات تصور تطبيقات جديدة للقواعد التي تعلمناها				
4	توجهني أنشطة درس الرياضيات إلى ابتكار نماذج نظرية				
5	تدفعني أنشطة درس الرياضيات إلى تصور حلول جديدة للمشكلة				
6	تتطلب مني أنشطة درس الرياضيات الحصول على معلومات إضافية من مصادر مختلفة				
7	تتطلب مني أنشطة درس الرياضيات التفاعل مع مصادر البيئة المحلية بطريقة فعالة				
8	أمارس النشاطات داخل القسم دون الالتزام بتفصيلات محددة من طرف أستاذ الرياضيات				
9	يتيح لي أستاذ الرياضيات الفرصة للإسهام بنجاح في الدرس مما يسمح بتوضيح المعاني الغامضة لدي				
10	يشجعني أستاذ الرياضيات على الإسهامات الإيجابية مما يثبت الأفكار الصحيحة لدي				
11	تسهل علي الأنشطة الجماعية الوصول إلى حل للمشكلة				
12	يوفر لي أستاذ الرياضيات الفرصة لتطبيق الموضوعات الجديدة				
13	تسمح لي أنشطة درس الرياضيات بتقديم وجهات النظر المخالفة مع الآخرين				
14	تحفزني أنشطة درس الرياضيات على الاحتكاك الفكري بالموضوع				
15	تنمي أنشطة درس الرياضيات مهارة الملاحظة والتأمل لدي				
16	يقدم لنا أستاذ الرياضيات مادة علمية تساعدني على تصور الأنشطة التعليمية المتضمنة في الدرس				
17	يوظف أستاذ الرياضيات مساهماتي في الدرس بما يعزز جوانب القوة لدي				
18	يدعونا أستاذ الرياضيات لتقويم أفكار زملائنا بما يسمح لي بتوضيح ما أسيء فهمه				
19	تتناسب الأنشطة المقترحة في درس الرياضيات وأسلوبي المستقل في التعلم				

الرقم	الأداءات السلوكية التي تعبر عن مساهمة مهارة الاتصال والتعامل الإنساني في توجيه أسلوب التعلم	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	تعديل الصياغة
1	يـؤدي اهتمـام أستـاذ الرياضيات بمشـاعـر التلاميـذ إلى اندماجي السريع مع الموضوع				
2	تفهم أستاذ الرياضيـات لمشكلات التلاميذ يسهم في وصولي للحل السليم				
3	كلما شعرت بأهمية دوري في الدرس زادت أفكاري توسعا				
4	يساهم السماح للتلاميذ بالتعبير عن مشاعرهم في تركيبي لأفكار الدرس المتفرقة				
5	يـساعدنـي صبـر أستـاذ الرياضيات على التفكـير العميـق في المشكلة				
6	يـسمح لـي استمـاع أستـاذ الرياضيـات الفعال على التـأمل في الفـكرة				
7	يساهم إدراكي على انني شريك في درس الرياضيات في ابتداع نماذج وتطوير نظريات				
8	سعـي أستاذ الرياضيات للحصول على التغذية الراجعة من التلاميذ يفيدني في تنظيم المعلومات				
9	عدم انفعـال أستاذ الرياضيـات يسهم في استـمرار محاولتي لحل المشكلة				
10	سمـاح أستاذ الرياضيـات بالخـطأ يساعدني على دمج التفكير والعمل				
11	إظـهار أستـاذ الرياضيات الثقة في قدرات التلاميذ يساعدني في فهم المشكلة				
12	تـوضح لي إيـماءات أستـاذ الرياضيـات المعنـى المتضمن في شرحه				
13	قـابلية أستـاذ الريـاضيات للاتصـال الشخصـي تـسهم في القدرة على تنفيذ خطة الدرس				
14	تزويد أستاذ الرياضيات للتلاميذ بتوجيهـات واضحة تسهل علي فهم محتوى الدرس				
15	اهتمام أستاذ الرياضيـات بردود أفعـال التـلاميذ يسهم في اكتشافي للحلول بنفسي				
16	إتاحة أستـاذ الرياضيـات الفـرصة للعمل يسهم في حلي للمشاكل الواقعية				
17	تـساعدني حمـاسة أستـاذ الريـاضيـات فـي الانـدماج مع الموضوع الجديد				
18	تنوع نبرات صوت أستاذ الرياضيات تفيدني في التمييز بين الأفكار الهامة والفرعية في الدرس				
19	يساهم اهتمـام أستـاذ الرياضيات بتفسيرات التلاميذ إلى تعاملي البناء مع المادة				
20	يساعدني تقييم أستاذ الرياضيات المستمر لردود أفعال التلاميذ على تذليل صعوبات الدرس				
21	يساهم اعتراف أستـاذ الرياضيات بمشاعـر التلاميذ في تقديمي لأقصى أداء				
22	يفيدني حث أستاذ الرياضيات الاعتماد على النفس في تكوين أفكاري الخاصة بالموضوع				

ملحق(2) استبيان مساهمة بعض مهارات التفاعل الصفي في توجيه أسلوب تعلم التلاميذ(بعد التعديل)

جامعة قاصدي مرباح- ورقلة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

استبيـــان

أخي الطالب... أختي الطالبة:

في إطار انجاز بحث علمي نضع بين أيديكم استبيانا حول "**مساهمة بعض مهارات التفاعل الصفي في توجيه أسلوب تعلم التلاميذ** " لذا نرجو التكرم بالإجابة على فقراته وفقا للتعليمات الموضحة أدناه وذلك بعد إفادتنا بالبيانات التالية.

بيانات عامة:

- الاسم واللقب:.....
- الشعبة:.....

التعليمات:

يهدف المقياس إلى معرفة رأيك الشخصي حول مساهمة بعض الأداءات السلوكية لأستاذ الرياضيات في توجيهك لأسلوب تعلمك المفضل؛ لذا فالمطلوب منك أن تقرأ كل الفقرات وتضع علامة(×) تحت كلمة "تنطبق عليّ" أذا كانت الفقرة تتفق مع رأيك الشخصي وتضع علامة(×) تحت كلمة "لا تنطبق عليّ" أذا كانت الفقرة لا تتفق مع رأيك الشخصي، مع العلم أن إجابتك لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

شاكرين لكم تعاونكم في خدمة البحث العلمي

مساهمة مهارة طرح الأسئلة الصفية في توجيه أسلوب تعلم التلاميذ

الرقم	الأداءات السلوكية	لا تنطبق علي	تنطبق علي
1	تسمح لي أسئلة أستاذ الرياضيات المتتابعة بتقويم أفكار الدرس		
2	تساعدني أسئلة التحضير التي يعطينا إياها أستاذ الرياضيات في اكتشاف الموضوع بنفسي		
3	تساعدني أسئلة أستاذ الرياضيات المرتبطة بأهداف الدرس علي الإدراك الجيد للموضوع		
4	تساعدني أسئلة أستاذ الرياضيات على تجاوز صعوبات الدرس		
5	تمنح أسئلة أستاذ الرياضيات المعدلة الفرصة لتوليد إجابات أكثر دقة		
6	تمكنني أسئلة أستاذ الرياضيات الصعبة من استغلال قدراتي إلى أقصى درجة ممكنة		
7	يساهم اهتمام أستاذ الرياضيات بإجابات التلاميذ الدقيقة في تشجيعي على تحليل الأفكار		
8	تسمح لي أسئلة أستاذ الرياضيات بتحسين إجاباتي		
9	تشجعني أسئلة أستاذ الرياضيات المتتابعة على التفاعل البناء مع الدرس والتكيف معه		
10	تقودني أسئلة أستاذ الرياضيات إلي الإجابة المطلوبة بدقة		
11	يساعدني تدرج أستاذ الرياضيات في طرح الأسئلة من السهل إلى الصعب على استيعاب الموضوع		
12	تقبل أستاذ الرياضيات لإجابات التلاميذ حتى الخاطئة منها يشجعني على طرح وجهة نظري المخالفة لزملائي		
13	يساعدني الوقت الذي يمنحنا إياه أستاذ الرياضيات بعد طرح السؤال على التأمل في السؤال		
14	اهتمام أستاذ الرياضيات بكل إجابة يدلي بها التلاميذ يزيدني ثقة في طريقة تعلمي		
15	تساعدني إيماءات أستاذ الرياضيات على تنظيم إجابتي بشكل أفضل		
16	تستثيرني أسئلة أستاذ الرياضيات للتفكير في ظواهر مختلفة		
17	تزيدني أسئلة أستاذ الرياضيات تنظيما بما يعكس أسلوبي في التعلم		
18	تساعدني أسئلة أستاذ الرياضيات المحددة على معالجة القضايا بطريقة منطقية		
19	يشجعني أستاذ الرياضيات على طرح أسئلتي التي تعكس تفاعلي مع الموضوع		
20	يزيدني اهتمام أستاذ الرياضيات باستطلاع آراء التلاميذ ميلا للتفاعل مع كل موضوع		
21	تنهض أسئلة أستاذ الرياضيات المتدرجة بمستواي إلى أعلى قدر ممكن		

مساهمة مهارة استثارة الدافعية في توجيه أسلوب تعلم التلاميذ

الرقم	الأداءات السلوكية	لا تنطبق علي	تنطبق علي
1	يشجعني أستاذ الرياضيات على الانغماس في التفكير		
2	يسمح لي أستاذ الرياضيات باقتراح حلول متعددة للمشكلة		
3	يطلب مني أستـــاذ الرياضيات تصور تطبيـــقات جديدة للقواعد التي تعلمناها		
4	يوجهني أستاذ الرياضيات إلى ابتكار أفكار جديدة		
5	يطلب مني أستاذ الرياضيات الحصول على معلـــومات إضـــافية من مصـــادر مختلفة		
6	يطلب مني أستـــاذ الرياضيـــات التفاعل مع مصـــادر البيـــئة المحلية بطريقة فعـــالة		
7	أحل التمـــارين داخل القسم دون الالتـــزام بتفصيلات محددة من طرف أستـــاذ الرياضيات		
8	يتيح لي أستاذ الرياضيات الفرصة للإسهام بنجاح في الدرس مما يسمح بتوضيح المعاني الغامضة لدي		
9	يشجعنـــي أستـــاذ الرياضيات عـــلى المساهمات الإيجـــابية مما يثبت الأفكار الصحيحة لدي		
10	يوفر لي أستـــاذ الرياضيـــات الفـــرصة لتطبيـــق الموضوعات الجديدة		
11	يسمح لي أستاذ الرياضيات بتقديم وجهة نظري خلال الدرس		
12	يحفزني أستاذ الرياضيات على الاحتكاك الفكري بالموضوع		
13	يقدم لنا أستاذ الرياضيات مادة علمية تساعدني على تصور الأنشطة المتضمنة في الدرس		
14	يوظـــف أستـــاذ الريـــاضيـــات مســـاهماتي فـــي الـــدرس بما يعزز جوانب القوة لدي		
15	يدعو أستـــاذ الرياضيـــات التلاميذ لتقويم أفكـــار زملائـــهم بما يسمح لي بتوضيح ما أسيء فهمه		
16	يحفزني طرح أستاذ الرياضيات لسؤال غريـــب أو مشكـــلة في بداية الدرس على التعمق في التفكير		
17	إعـــلام أستـــاذ الرياضيـــات لـــي بنتـــائجي يشعـــرنـــي بمـــا حققته من نجاح		
18	ترشدني مشاركة أستاذ الرياضيات لي حل التمارين للتفاعل مع مصادر البيئة المحلية بطريقة فعالة		
19	توفيـــر أستـــاذ الرياضيات لجو تعليـــمي يســـوده الأمـــن يبدد مشاعر الخوف لدي		
20	عندما يشاركني أستـــاذ الرياضيات مشاعـــري يســـاعدني على تحقيـــق النجاح		

مساهمة مهارة الاتصال والتعامل الإنساني في توجيه أسلوب تعلم التلاميذ

الرقم	الأداءات السلوكية	لا تنطبق علي	تنطبق علي
1	يـــؤدي اهتمـــام أستـــاذ الرياضيات بمشـــاعـــر التلاميـــذ إلى اندماجي السريع مع الموضوع		
2	تفهم أستاذ الرياضيـــات لمشكلاتـــي الخـــاصة يسهـــل علي اتخاذ القرار السليم في الدرس		
3	كلما شعرت بأهمية دوري في الدرس زادت أفكاري توسعا		
4	سماح أستاذ الرياضيات للتلاميذ بالتعبير عن مشاعرهم يسهم في تركيبي لأفكار الدرس المتفرقة		
5	يـــساعدنـــي صبـــر أستـــاذ الرياضيات على التفكـــير العميـــق في المشكلة		
6	يـــسمح لـــي الاستمـــاع الفعـــال لأستـــاذ الرياضيـــات على التـــأمل في الفـــكرة		
7	يفيدني تشجيـــع أستاذ الرياضيـــات الاعتمـــاد على النفس فـــي تكوين أفكاري الخاصة بالموضوع		
8	سعـــي أستـــاذ الرياضيـــات للحصـــول عـــلى الإجـــابـــة من التلاميذ يفيدني في تنظيم المعلومات		
9	عدم انفعـــال أستاذ الرياضيـــات يسهم في استـــمرار محاولتي لحل المشكلة		
10	يساعدني سمـــاح أستاذ الرياضيـــات بالخـــطأ على دمج التفكير والعمل		
11	يسهل علي إظـــهار أستـــاذ الرياضيات الثقة في قدرات التلاميذ فهم المشكلة		
12	تـــوضح لي إيـــماءات أستـــاذ الرياضيـــات المعنـــى المتضمن في شرحه		
13	تـــسهم قـــابلية أستـــاذ الريـــاضيات للاتصـــال الشخصـــي في المشاركة على تنفيذ خطة الدرس		
14	يسهل علي تزويد أستاذ الرياضيات للتلاميذ بتوجيهـــات واضحة فهم محتوى الدرس		
15	يـــساهم اهتمام أستاذ الرياضيـــات بردود أفعـــال التـــلاميذ في اكتشـــاف الحـــل		
16	يـــسهل علي إتـــاحة أستـــاذ الرياضيـــات الفـــرصة للعمل حل المشاكل الواقعية		
17	تـــساعدني حمـــاسة أستـــاذ الريـــاضيـــات فـــي الانـــدماج مع الموضوع الجديد		
18	يفيدني تنوع نبرات صوت أستاذ الرياضيات في التمييز بين الأفكار الهامة والفرعية في الدرس		
19	يـــؤدي اهتمـــام أستـــاذ الرياضيـــات بتفسيـــرات التلاميـــذ إلى تعاملي البناء مع المادة		
20	يساعدني التقييم المستمر من طرف أستاذ الرياضيات لردود أفعال التلاميذ في تذليل صعوبات الدرس		
21	يساهم اعتراف أستـــاذ الرياضيات بمشـــاعـــر التلاميـــذ فـــي قيامي بأقصى أداء		

بناء أداة لقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي

أ. حنان دبار*
جامعة الوادي، الجزائر

استلم بتاريخ: 20-07-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 14-07-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى بناء أداة لتشخيص واقع قلق الامتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي وقصد تحقيق هذا الغرض تم إتباع الخطوات العلمية المتعارف عليها، وذلك بتطبيقه في صورته الأولية مكونا من (40) فقرة على عينة قدرها (50) تلميذا، وتم التأكد من خصائصه السيكومترية حيث قدر الصدق بطريقة الصدق الظاهري وذلك باعتماد نسبة (80%) لاتفاق الخبراء وصدق الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.70 – 0.88)، كما قدر الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة αكرونباخ حيث قدر معامل الثبات ب(0.88)، وبطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة (جيتمان) حيث قدر معامل الثبات ب(0.90). وبناء عليه تحقق للمقياس خصائص سيكومترية مقبولة تجعله مهيأ للتطبيق مكونا من (36) فقرة.

الكلمات المفتاحية: القلق؛ الامتحان؛ الصدق؛ الثبات؛ الخصائص السيكومترية؛ تلاميذ التعليم الثانوي.

Developing a tool for measuring test anxiety among secondary school students

Hanane DEBBAR*
El Oued University- Algeria

Abstract

This study aims to develop a tool to diagnose the reality of test anxiety in secondary school students. In order to achieve this goal, the known scientific steps were followed by applying it in its initial form, consisting of (40) paragraphs on a sample of 50 students. Psychometric characteristics were confirmed, where validity was tested using face validity ratio (80%) for experts agreement and the internal consistency validity where correlation coefficients ranged from (0.70 to 0.88).In addition, reliability was measured by internal consistency method using Cronbach's alpha equation where the coefficients estimated at (0.88), and with the use of split-half method using Guttman equation, where the reliability coefficient is estimated at (0.90). Accordingly, the scale has acceptable psychometric properties that make it suitable for the application consisting of (36) items.

Keywords: Anxiety Exam; Validity; Reliability; Psychometric properties; Secondary school students

***E. Mail :** hanane.390002@gmail.com

مقدمـــــة:

يعتبر القلق ظاهرة – قديمة حديثة– صاحبت الإنسان منذ مولده الأول غير أن هذا العصر الذي نعيشه بما صاحبه من تغيرات، وضغوط جعل الإنسان يشعر بأن القلق يلازمه في كل جانب من جوانب حياته، لكن جانبا من هذا القلق يمكن أن يكون خلاقا إيجابيا أما الجانب الأكبر فهو القلق الذي يعصف بمواهب الإنسان وإبداعاته. كما يعتبر القلق من الموضوعات الهامة في مجال الدراسات التربوية والدراسات النفسية والاجتماعية، كما يعتبر القلق هو المحور الأساسي لجميع الأمراض النفسية ولقد تركزت أبحاث القلق ودراساته العديدة حول القلق العام، إلا أن(نايزوندر) أوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام، ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى مثل قلق الاختبار كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف الامتحانات والتقويم بصفة عامة حيث نجد التلاميذ في هذه المواقف يشعرون بالاضطراب والتوتر والضيق.(الضامن، 2003، 220).

الإشكالية:

تلعب الامتحانات دورا هاما في حياة التلاميذ وهي أحد أساليب التقييم الضرورية إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة، ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاص، نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي والعلمي، ومكانته في المجتمع، ولذلك فهو يعتبر دراسة حقيقية لكثير من التلاميذ. كما يعتبر الامتحان من المواضيع المهمة التى تؤثر على التلاميذ سلبا أو إيجابا، فالقلق الذي يعتري غالبية التلاميذ قبل وأثناء الامتحانات هو أمر طبيعي وسلوك عرضي مألوف مادام في درجاته المقبولة، ويعد دافعا إيجابيا وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز المثمر أما إذا أخذنا أعراضا غير طبيعية كعدم النوم وفقدان الشهية وعدم التركيز وكثرة التفكير في الامتحان وعدم القدرة على استدعاء المعلومات من الذاكرة، والانشغال في النتائج المترقبة فإن هذه الأعراض وغيرها تربك التلميذ وتعرقل أداءه المطلوب في الامتحان. (أبو عزب، 2008، 55)

ومن هذا المنطلق، بدأت الدراسات حول قلق الامتحان بأعمال Spence & Spence سنة 1950 من جامعة (أيوا) الامريكية حول تأثير القلق في التعلم، وأعتبر هؤلاء الباحثون أن القلق دافعا للتعلم وافترضوا أن التلميذ في مواقف تعليمية يشعر بالقلق، وأن هذا الشعور ينمي عنده الدافع للتعلم من أجل تخفيض قلقه والتخلص منه. (صرداوي، 2008، 232)

وعلى هذا الأساس، يظهر قلق الامتحان بشكل عام في شكل رد فعل انفعالي شرطي، ناتج عن خبرات متعلمة، مرتبطة بموقف الامتحان، كما يوجد هذا القلق بدرجات متفاوتة بين الأفراد، وذلك لأن درجة الشعور بقلق الامتحان تتأثر بعوامل عديدة منها: مستوى الذكاء، ومستوى التحصيل وطريقة الدراسة، والاستعداد للامتحان، وسهولة وصعوبة الامتحان، ومفهوم الذات، ومستوى الدافعية.... (العاسمي، 2008، 320)

وفي نفس السياق، جاءت نظرية القلق في المواقف الاختيارية من قبل (ماندلر وساراسون) لتصف أثار القلق على الأداء في حالات الاختبارات، وتقوم هذه النظرية على نموذج التداخل حيث ينظر إلى القلق على أنه يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات داخل مواقف الامتحانات والتقويم كالانشغال بالتفكير في النجاح أو ترك الدراسة وهذا الانشغال يتداخل مع الاستجابات المناسبة للأداء الجيد في الامتحانات ويرى (ساراسون) أن عدم ثقة الطالب في قدراته تؤدي به الى بذل طاقته في الانشغال بكفاءته للتحصيل وإثباتها عن طريق نشاطات خيالية فتمنعه من التفكير السليم في أسئلة الامتحان. (المزوغي، 2011، 86)

وتتحدد مشكلة الدراسة من خلال عدم توفر مقاييس تقيس قلق الامتحان حسب التعريف الاجرائي للدراسة. لهذا ظهرت الحاجة الماسة إلى تصميم مقياس يشخص واقع قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، واستخراج بينات صدقه وثباته.

وبالتحديد يمكن صياغة الإشكالية في التساؤلات الاتية:

1- هل يمتلك مقياس قلق الامتحان مؤشرات صدق مقبولة تتناسب مع خصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية؟

2- هل يمتلك مقياس قلق الامتحان مؤشرات ثبات مقبولة تتناسب مع خصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية؟

فرضيات الدراسة:

1- يمتلك مقياس قلق الامتحان مؤشرات صدق مقبولة تتناسب مع خصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

2- يمتلك مقياس قلق الامتحان مؤشرات ثبات مقبولة تتناسب مع خصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

- بناء مقياس يشخص مستوى قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

-استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بولاية الوادي والمتمثلة في معاملات صدق وثبات المقياس.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- توفير مقياس لتشخيص مستوى قلق الامتحان في البيئة الجزائرية يتمتع بدلالات مناسبة من الصدق والثبات لإنجاز أهداف دراسات أخرى.
- هذه الدراسة تسلط الضوء على موضوع قلق الامتحان الذي يعتبر من المواضيع الهامة لكثير من الباحثين والتربويون في الحقل التربوي من معلمين وأساتذة لأنه يعالج سببا من أسباب

الرسوب المدرسي، إضافة إلى أنه يساعد الأساتذة والمستشارين على توعية التلاميذ وإعطاء برامج وطرق خاصة للمراجعة والمذاكرة للتخفيف من حدة القلق أثناء أداء الامتحان خاصة امتحان الباكالوريا.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تتكون عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة بثانوية عبد الرزاق عيدة بالوادي.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة الحالية خلال السنة الدراسية 2014/2013.

تحديد مصطلحات الدراسة:

الصدق: للصدق أهمية قصوى في بناء الاختبارات النفسية وهو يعد أحد المؤشرات التي تدل على مصداقية وجودة الاختبار، فالاختبار الجيد هو الذي يقس السمة التي يهدف إلى قياسها، وتختلف الاختبارات في درجات صدقها تبعا لاقترابها أو ابتعادها من تقدير تلك السمة التي تهدف إلى قياسها. (عبده وأخرون، 2002، 45)

الثبات: تم استخراج معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة (جيتمان) والاتساق الداخلي بتطبيق معادلة (αكرونباخ).

يعرف قلق الامتحان إجرائيا: هو حالة مؤقتة من القلق مرتبطة بمواقف الامتحان يصل إليها التلميذ نتيجة الزيادة في التوتر والخوف في أداء الاختبار ويصاحب هذه الحالة اضطراب في النواحي الجسمية الفسيولوجية والمعرفية العقلية والنفسية الانفعالية، كما يؤثر قلق الامتحان على الأداء تأثيرا إيجابيا، عندما يكون القلق معتدلا وبالتالي يكون دافعا محفزا ومنشطا للأداء، وسلبيا عندما يكون قلق الامتحان مرتفعا وبالتالي يكون مهددا ومثبطا للأداء وللموقف الاختباري الأدائي. وعليه من خلال هذا التعريف تكون مقياس قلق الامتحان من ثلاثة أبعاد موزعة كالتالي:

البعد الأول: الجانب النفسي والانفعالي: ويتضمن الاستجابات الانفعالية السلبية كالخوف من الامتحان والارتباك وتوقع الفشل والرسوب والشعور بالعصبية الزائدة والغضب الشديد، كما يتضمن مجموعة من الاستجابات الانفعالية الإيجابية كالدافعية للتعلم والشعور بالإنجاز.

البعد الثاني: الجانب الجسمي والفسيولوجي: ويتضمن مجموعة من التغيرات الجسدية السلبية كفقدان الشهية للطعام، وارتباك المعدة والرغبة في القيء، وتصبب العرق، وسرعة دقات القلب وارتعاش اليدين، والشعور بالتعب الجسمي وتقلص العضلات. كما يتضمن مجموعة من التغيرات الجسدية الإيجابية كزيادة درجة اليقظة والنشاط الجسمي.

البعد الثالث: الجانب العقلي والمعرفي: ويتضمن مجموعة من العمليات العقلية والمعرفية السلبية كالشعور بالنسيان وعدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه وصعوبة التذكر وصعوبة في التفكير

وعدم القدرة على إعطاء الإجابات الصحيحة، كما يتضمن مجموعة من العمليات العقلية والمعرفية الإيجابية كالاستعداد العقلي والتثبت من المعلومات عن طريق الاسترجاع العقلي لها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم القلق:

لغة: يعرف القلق لغويا بأنه "من قلق والقلق هو الانزعاج. ويقال بات قلقا وأقلقه غيره والقلق لا يستقر في مكان واحد". (إبن منظور، 1986، 323)

كما يعرف المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية، قلق يقلق قلقا، لم يستقر في مكان واحد وقلق الشخص لم يستقر على حال واحدة، وأقلق الهم فلانا أي أزعجه... إلخ، وقد أقر مجمع اللغة العربية استخدام القلق بوصفه حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث. (غيث، 2006، 146)

اصطلاحا: تعددت التعاريف التي تناولت موضوع قلق الامتحان، ولقد عرفه كثير من المهتمين والأخصائيين في هذا المجال وهي كالآتي:

يعرف spillerger (1980) (في: سايحي،2004، 72)قلق الامتحان بأنه "سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا ازدادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة".

كما يعرف أبو أسعد (2009، 283) "قلق الامتحان هو حالة من القلق تعتري الأفراد قبل وأثناء أدائهم لاختبارات تحصيلية أو لاختبارات نفسية

الدراسات السابقة:

دراسة سايحي (2004): بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

هدفت الدراسة إلى تخطيط وإعداد برنامج إرشادي وتطبيقه على أفراد عينة البحث، والتحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي" مهارات الامتحان "في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلميذات السنة الثانية ثانوي، ومن ثم فاعليته في تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، على عينة تكونت من (29) تلميذة منهن(15) تلميذة في المجموعة الضابطة و (14) تلميذة في المجموعة التجريبية على التوالي في ثانويتي المبارك الميلي وعلي ملاح بورقلة، واستخدمت الدراسة مقياس قلق الامتحان (محمد حامد زهران)، والبرنامج الإرشادي، مقياس المصفوفات المتتابعة المقنن للذكاء (رافن)، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي (عبدالكريم قريشي)،.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة الضابطة بين نتائجهم في القياسات (القبلي، البعدي، التتبعي)

كما دلت على وجود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين نتائجهم في القياسين (القبلي، البعدي)، وعدم جود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين نتائجهم في القياسين (البعدي والتتبعي)

عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، في القياس القبلي، ووجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، في القياسين (البعدي، والتتبعي).

دراسة أبو عزب (2008): بعنوان؛ فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة. كما هدفت الدراسة للتعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة، في ضوء المتغيرات التالية: متغير الجنس، متغير التخصص الدراسي، متغير مستويات تعليم الأب، متغير مستويات تعليم الأم، متغير مكان السكن، متغير الترتيب الولادي، ومتغير حجم أفراد الأسرة.

استخدم الباحث في دراسته المنهج التجريبي، وتم بناء مقياس مكون من 52 فقرة لقياس مستوى قلق الطلبة في امتحان الثانوية العامة، كما تم توزيع هذا المقياس على عينة عشوائية طبقية بلغت (542) طالب وطالبة من مدارس الثانوية العامة بفرعيها الأدبي والعلمي، ثم اختير من هذه العينة أكثر الطلاب الذين سجلوا أعلى درجات على مقياس قلق الامتحان حيث تم اختيار (30) طالبا توزعوا على مجموعتين (15) طالبا في المجموعة التجريبية، و(15) طالبا في المجموعة الضابطة، وتم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم.

واستخدم لهذا الغرض مقياس قلق الامتحان (إعداد الباحث)، والبرنامج الإرشادي، وتمت معالجة البيانات باستخدام التكرارات، النسب المئوية، اختبار (كولومجروف-سمونوف)، اختبار (ألفا كرونباخ)، معاملات الارتباط، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت)، اختبار تحليل التباين الأحادي، اختبار (شيفيه) للمقارنات المتعددة البعدية، اختبار (ويلكوكسون)، واختبار (مان ويتني).

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي للأب، مكان السكن، وحجم أفراد العائلة).

كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات (التخصص العلمي للطلبة، المستوى التعليمي للأم والترتيب الولادي للطالب).

وتوصلت الدراسة –أيضا– إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

دراسة جديد(2010): بعنوان؛ العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة) والتحصيل الدراسي، والتعرف على العلاقة بين أساليب التعلم(أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة) وقلق الامتحان، لدى أفراد عينة البحث.

كما تهدف الدراسة للتعرف على ما إذا كانت توجد فروق في درجات التحصيل الدراسي، بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الدرجات في أساليب التعلم(أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة)، والتعرف على ما إذا كانت توجد فروق في درجات أساليب التعلم(أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة)، بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان.

وتهدف الدراسة –كذلك– للتعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، لدى الطلاب أفراد عينة البحث، والكشف عن الفروق في درجات التحصيل الدراسي، بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، على عينة عشوائية، من أربع مدارس، قوامها (264) فردا منهم (143) إناث و (121) ذكور، وذلك باستخدام اختبار أساليب المذاكرة، اختبار قلق الامتحان ودرجات التحصيل الدراسي، وبعد تطبيق الاساليب الاحصائية المناسبة، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أسلوبي المعالجة العميقة والمعالجة السطحية كأسلوب تعلم، والتحصيل الدراسي ووجود فروق بين متوسط درجات التحصيل الدراسي بين الطلاب مرتفعي درجات أساليب التعلم والطلاب منخفضي درجات أساليب التعلم.

وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب المعالجة العميقة في التعلم، وقلق الامتحان، بمعنى أنه كلما زاد الاعتماد على المعالجة العميقة، قلّ مستوى قلق الامتحان، والعكس صحيح، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب المعالجة السطحية كأسلوب تعلم، وقلق الامتحان.

وجود علاقة ارتباطية عكسية بين قلق الامتحان ودرجات التحصيل الدراسي، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى قلق الامتحان قلت درجات التحصيل الدراسي، والعكس صحيح، ووجود فروق في درجات

التحصيل الدراسي بين الطلاب مرتفعي قلق الامتحان والطلاب منخفضي قلق الامتحان، لصالح منخفضي قلق الامتحان. (غربي، 2013، 143)

أبحاث (Alpert et Haber,1960)**:** استفاد الباحثان (ألبرت وهابر)- في بناء تصورهما النظري- من نظرية (ماندلر وسراسن)، بحيث قام (ألبرت وهابر) بعزل الجانب الإيجابي من القلق وأطلقا عليه إسم القلق الميسر أو المسهل، والجانب السلبي منه اسم القلق المعرقل أو المعطل.

لقد عمد الباحثان إلى الفصل بين الجانبين الإيجابي والسلبي للقلق بعدما كانت بنود المقياس الذي وضعه (سراسن) ذات بعد واحد يقيس القلق المعرقل، بينما صمم (ألبرت وهابر) مقياسا يتشكل من بنود خاصة بالقلق المعرقل وبنود أخرى بالقلق الميسر، وعرف المقياس باسم مقياس قلق التحصيل الدراسي وهو في نظر الباحثين أكثر تنبؤا بالقلق الدراسي من المقياس الذي وضعه (سراسن) ومن المقاييس الأخرى التي تناولت القلق العام.

ويمكن القول مما سبق أن (ألبرت وهابر) جمعا بين نظرية القلق كدافع في البعد الميسر للقلق ونظرية (ماندلر وسراسن) في البعد المعرقل له، وأن تصور النظرية للباحثين تجسد في تصميم مقياس قلق التحصيل الدراسي.

أبحاث (Morris & Liebert, 1967)**:** استخدم الباحثان (موريس وليبرت) تقنية التحليل العاملي للتعرف على الأبعاد التي يتكون منها قلق الامتحان، وذلك من خلال دراسة المقاييس الخاصة بهذا المتغير، وتوصلا إلى أنه ذو بعدين أطلقا على البعد الأول اسم الانشغالية (WORRY)، وهي مكونة معرفية تبرز الاهتمامات الفكرية أثناء الامتحان، وعلى البعد الثاني اسم الانفعالية (Emotionality)، وهي الاستجابة الفيزيولوجية المصاحبة لها والتي تظهر على شكل أعراض جسمية مثل تقلص المعدة مثلا، وأن هذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه بعض الدراسات في كون التمركز حول الذات أو الانشغال بالمهمة تمثل الاستجابات الأساسية التي تستثيرها وضعية الامتحان. (حداد، 2001، 96)

أبحاث (**Wine,**1971)**:** توصل الباحث (واين) من خلال أعماله إلى أن الأفراد المرتفعين في قلق الامتحان يستجيبون لظروف التقييم المتعلقة بالامتحان باجترار التخوف من تقييم الذات، وهذا لا يوجه الانتباه للمتغيرات المرتبطة بالمهمة، وأن الأفراد يختلفون في الكيفية التي يطورون بها أفكارهم في المواقف الاختبارية وذلك باختلاف مستوى قلق الاختبار لديهم.

إن التلاميذ القلقون يكونون أكثر اهتماما بتخوفهم من أدائهم، هذه الأفكار الدخيلة تضعف من تقدير ذواتهم، وتتداخل مع قدراتهم للانتباه والتركيز والاهتمام بالأمور المرتبطة بالمهمة، كما تمنعهم من استخدام بعض العمليات المعرفية(مثل استعمال قواعد منطقية مختلفة، أو استرجاع ما تم تخزينه في الذاكرة) التي تسهل وتيسر الأداء أثناء الامتحان.

فحسب نموذج التداخل الذي اقترحه (واين) أن القلق أثناء الاختبارات(كقلق حالة) يتداخل مع قدرة الطلاب على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفونها جيدا. فالطلبة القلقون غير قادرين على

تذكر أو استعمال المعلومات التي يمتلكونها، وهذا راجع إلى فشلهم في تركيز انتباههم في المهمة نظرا للتداخل الذي يحدث لهم بسبب الأفكار الدخيلة التي تدور حول خيبة الأمل. (صرداوي، 2008، 240)

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تعتمد صحة أي بحث علمي وبدرجة كبيرة على المنهج المستعمل والكيفية التي استعمل وفقها لدراسة الواقع. (انجرس، 2004، 36)

ويعرف المنهج في البحث العلمي بأنه: "الطريق المؤدي للكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل و تحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة. (العساف، 1995، 180)

وسعيا لتحقيق أهداف البحث، ارتأينا إتباع المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه "طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها عن طريق جمع المعلومات المتقنة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة". (سلاطنية والجيلاني، 2004، 164)

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع تلاميذ الأقسام النهائية من التعليم الثانوي شعبة علوم تجريبية بثانوية عبد الرزاق عيدة بالوادي خلال السنة الدراسية 2017/2016. بلغ عددهم 90 تلميذا وتلميذة.

عينة الدراسة:

تعتبر العينة أساسا جوهريا في كثير من الدراسات النظرية والعملية، لكونها توفر الكثير من الوقت والجهد والمال. ولكي يتم الحكم على الكل باستخدام الجزء، يجب الاهتمام بالطريقة التي يختار على أساسها هذا الجزء للحصول على أدق النتائج.

فالعينة كما يذكر (عبد الحميد، 1983) هي جزء من المجتمع الكلي المراد تحديد سماته ممثلة بنسبة مئوية، تم حسابه طبقا للمعايير الإحصائية وطبيعة مشكلة البحث ومصادر بياناته.

حيث اعتمدنا في طريقة اختيار الأفراد على العينة العشوائية البسيطة. وقمنا بتطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (50) تلميذا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

جدول(1) خصائص العينة

العدد	مجتمع الدراسة		عينة الدراسة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
ذكور	34	37.77	25	27.77
إناث	56	62.22	25	27.77
	90	100	50	**55.55**

حيث اختير 50 تلميذا وتلميذة أي بنسبة **55.55** بالمئة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق غرض الدراسة الحالية، ظهرت الحاجة لإعداد مقياس يشخص مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

وعليه تم إعداد المقياس بإتباع الخطوات الأتية:

1- **تحديد الهدف من المقياس:** وهو قياس قلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ويتحدد بثلاثة أبعاد رئيسية:

-البعد النفسي والانفعالي

- البعد الجسمي والفسيولوجي

- البعد العقلي والمعرفي

2- **ترجمة المفاهيم والأهداف إلى خصائص محددة:** خلال إعداد بناء مقياس واقع قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تم الاطلاع على الإرث النظري -كخلفية نظرية للدراسة- والدراسات السابقة التي تناولت واقع قلق الامتحان وذلك بغية تحديد أبعاده.

-الاطلاع على بعض المقاييس المتعلقة بالموضوع ومنها:

*مقياس قلق الامتحان لزهران 1999 (سايحي، 2004، 95)

* مقياس قلق الامتحان لسارسون. (زيادة، 2009، 280)

* مقياس قلق الامتحان لسبيرجر (بوالطمين، 2010، 176).

*مقياس مظاهر القلق لدى المراهقين لـــ(الدسوقي،1998)

* مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية مرسي 1997 (غربي، 2013، 126)

* مقياس نائل إبراهيم أبو عزب (2008)

* مقياس محمود شعيب (جديد، 2010)

وتمت صياغة فقرات المقياس في صورتها الأولية على (46) فقرة موزعة على الأبعاد التالية:

-16 فقرة تعبر على البعد النفسي الانفعالي.

-17 فقرة تعبر على البعد الجسمي والفسيولوجي.

-13 فقرة تعبر على البعد العقلي والمعرفي.

3- **تقدير محك الدرجة على المقياس:** تم تبني بدائل الأجوبة الآتية: دائما -أحيانا -نادرا -أبدا، وأعطيت لبدائل الإجابة درجات متدرجة من 01 إلى 04 بالنسبة للبنود الموجبة والعكس بالنسبة للبنود السالبة كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (2) توزيع الدرجات على بدائل الإجابة في مقياس قلق الامتحان

البدائل	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
الدرجات للبنود الموجبة	1	2	3	4
الدرجات للبنود السالبة	4	3	2	1

4- **التعليمات:** ورد في التعليمات بعض البيانات العامة مقدمة استهلالية، حاولنا من خلالها إعطاء فكرة عامة حول الموضوع، كما وضح الهدف من المقياس وكيفية الإجابة على الفقرات مع إعطاء مثال توضيحي لذلك ثم طمأنة المجيب بأن الإجابات المصرح بها لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

وبعد توزيع الفقرات وإعداد المقياس في صورته الأولية تم التحقق من خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات.

إجراءات التطبيق الميدانية:

- تم تطبيق أداة الدراسة بصورة جماعية على التلاميذ، حيث تم توزيع الأداة على التلاميذ وطلب منهم كتابة بياناتهم الشخصية ثم قرأنا لهم تعليمات الاستبيان وشرحنا طريقة وكيفية الإجابة عليه.
- قبل استرجاع أداة البحث طلب من أفراد العينة التأكد من أنهم أجابوا على كل البنود وسجلوا جميع المعلومات المطلوبة.
- عند جمع أداة الدراسة تمت مراجعة كل أداة للتأكد من أن التلاميذ أجابوا على جميع البيانات المطلوبة.
- يتم تصحيح إجابات التلاميذ من خلال مفتاح التصحيح ثم نتحصل على الدرجة الكلية.

الأساليب الإحصائية:

والأساليب الإحصائية تعد بمثابة الأداة التي يستدل بها الباحث ويعتمد عليها من أجل إعطاء البحث الصبغة العلمية. وبناء على هذا فقد استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

استخدمت الدراسة معامل الارتباط (بيرسون) بين الأبعاد وبين الدرجة الكلية، كما أستخدم الاتساق الداخلي عن طريق معامل (ألفا كرونباخ)،واستخدمت التجزئة النصفية بمعادلة (جيتمان)،وتم حساب الصدق عن طريق صدق المحكمين والصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي.

وهذا من خلال استخدم الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى نتائج وذلك بعد تجهيز البيانات وتفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية، حيث أدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية من نوع(**21** spss) لتتم معالجتها إحصائيا.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها: نصت الفرضية الاولى من الدراسة على أن مقياس قلق الامتحان يمتلك مؤشرات صدق مقبولة تتناسب مع خصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام كل من صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، وفيما يلي سيتم عرض النتائج المتوصل إليها:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية الخاصة بالتحكيم مع التعاريف الإجرائية للمفاهيم التي تناولها على مجموعة من المحكمين شملت أساتذة في علم النفس وعلوم التربية بتخصصات وبدرجات علمية مختلفة (دكتوراه، أساتذة تعليم عالي) بلغ عددهم 13 أستاذا وتم استرجاع (08) استمارات وقد تضمنت عملية تحكيم المقياس الجوانب التالية:

- مدى انتماء الفقرات للموضوع.
- مدى انتماء الفقرات إلى ذلك البعد، كذلك بدائل الأجوبة كالآتي: دائما–أحيانا –نادرا –أبدا
- تقدير مدى ملائمة التعليمات وبدائل الأجوبة المستخدمة في المقياس.
- تقدير مدى سلامة وملائمة الصياغة اللغوية للفقرات
- اقتراح ما يرى المحكمون أنه مناسب من حذف وإضافة وتعديل.

ومن هذا المنطلق، وبعد حساب النسبة المئوية لكل بند من البنود المتضمنة في المقياس اعتبرنا أن البند صادق إذا اتفق عليه 80% من المحكمين أنه يقيس، حيث جاءت ملاحظات المحكمين بعد عملية التحكيم كالآتي:

- حذف 06 بنود من البنود التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها النسبة المطلوبة، والبنود التي حذفت هي ذات الأرقام التالية: 13/09 في البعد النفسي، 03/01 في البعد الجسمي، 07/06 في البعد المعرفي.
- إجراء بعض التعديل في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

طريقة الصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة الدراسة التي بلغ عدد أفرادها 50 فردا. وفيما يلي سيتم توضيح ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في هذا الصدد:

- **نتائج البعد الأول:** "النفسي الانفعالي"

جدول(3) معاملات ارتباط بنود البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد لمقياس قلق الامتحان

البعد الأول: النفسي الانفعالي			
البنود	معامل الارتباط	البنود	معامل الارتباط
1	0.37 **	11	0.43 **
3	0.49 **	12	0.28 *
4	0.38 **	14	0.61 **
6	0.68 **	25	0.38 **
7	0.52 **	38	0.68 **
8	0.58 **	39	0.50 **
9	0.23 غ د	40	0.53 **

**دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة(0.01) *دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة(0.05)

يتضح من خلال جدول(3) أن معامل الارتباط بين جميع البنود والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 باستثناء البند 9 فهو غير دال، كما يظهر جدول(3) أن قيم معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد تختلف من بند إلى أخر، فأعلى قيمة كانت للبندين 06 و38 بقيمة 0.68 وأقل قيمة 0.28 للبند12 ولكنه دال إحصائيا.

نتائج البعد الثاني" الجسمي والفسيولوجي":

جدول(4) معاملات ارتباط بنود البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد لمقياس قلق الامتحان

البعد الثاني: الجسمي والفسيولوجي			
البنود	معامل الارتباط	البنود	معامل الارتباط
15	0.63 **	23	0.16 غ.د
16	0.71 **	24	0.49**
17	0.69 **	26	0.34 *
18	0.33 *	27	0.44**
19	0.53 **	28	0.22 *
30	0.66 **	10	0.71**
21	0.75 **	13	0.54**
22	0.72 **		

**دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة(0.01) *دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة(0.05)

يتضح من خلال جدول(4) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 وهي قيم جد عالية بشكل عام، حيث وصلت قيمة معامل ارتباط العبارات رقم21 بالبعد الذي تنتمي إليه قيمة 0.75 وهي أعلى قيمة بالنسبة لهذا البعد، وأدنى قيمة لمعامل الإرتباط بلغت 0.28 بين العبارة رقم28 والبعد الذي تنتمي إليه ومع ذلك قيمة مقبولة باستثناء البعد رقم23 فهو غير دال.

نتائج البعد الثالث" العقلي المعرفي":

جدول(5) معاملات ارتباط بنود البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد لمقياس قلق الامتحان

البعد الثالث: العقلي المعرفي			
البنود	معامل الارتباط	البنود	معامل الارتباط
32	0.67 **	20	0.51 **
33	0.58 **	02	0.16 غ.د
34	0.32 *	05	0.66 **
25	0.63 **	29	0.66 **
36	0.49 **	31	0.68 **
37	0.21 غ.د		

دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة(0.01) *دلالة الارتباط عند مستوى الدلالة(0.05)

يبين جدول(5) معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه ذات قيم مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 حيث بلغت قيم معامل الارتباط من 0.32 إلى 0.68 وهي قيم مقبولة باستثناء البندين رقم (37) و(02) فهما غير دالين.

كما تم حساب معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يبين النتائج المتحصل عليها:

جدول(6): معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي

رقم البعد	معامل ارتباط	مستوى الدلالة
1	0.88	0.01
2	0.88	0.01
3	0.70	0.01

يتضح من خلال جدول(6) أن معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 وهي قيم جد مرتفعة حيث بلغت 0.88 و0.88 و0.70 للأبعاد الثلاثة على التوالي والدرجة الكلية للمقياس. وعليه يمكن القول أن هذه النتائج تشير إلى صدق المقياس وإتساقه الداخلي وتطمئن لتطبيقه والثقة في أنه يقيس ما وضع لقياسه. ونقول أن فرضية الدراسة تحققت أي يمتلك مقياس قلق الامتحان مؤشرات صدق مقبولة تتناسب مع خصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: نصت الفرضية الثانية من الدراسة على أن مقياس قلق الامتحان يمتلك مؤشرات ثبات مقبولة تتناسب مع خصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية .

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة (جيتمان) والاتساق الداخلي بتطبيق معادلة (α كرونباخ) والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول(7) معاملات ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقتي α كرونباخ و التجزئة النصفية

α لكرونباخ	التجزئة النصفية جيتمان
0.88	**0.90**

يتضح من جدول(7) معامل (α كرونباخ) تقدر ب0.88، والتجزئة النصفية بمعادلة (جيتمان) 0.90، ومنه نستطيع القول أن المقياس يتمتع بدرجات مقبولة من الثبات.

وتعد قيم معامل الثبات هذه مقبولة حسب المعايير المتعارف عليها، إذ أن قيمة(ألفا) المحققة في هذه الدراسة تتناسب مع المحك الذي وضعه كل من Anastasi Urbina (1997)(في: بوقصارة وزياد، 2015، 36) اللذان يريان أن قيمة (ألفا كرونباخ) يجب أن تتعدى القيمة (0.70).

مما سبق عرضه وتحليله من نتائج حول مؤشرات ثبات مقياس قلق الامتحان بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، نستنتج أن المقياس المعتمد في هذه الدراسة يمتلك معامل ثبات مقبول، وهذا يدل أن المقياس يتلاءم وخصائص الاختبار الجيد. وعلى ضوء هذه النتائج المتحصل عليها يتم قبول الفرضية التي نصها "أن مقياس قلق الامتحان يمتلك مؤشرات ثبات مقبولة تتناسب مع خصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

بناء على ما تم عرضه من نتائج الصدق والثبات يمكن القول أن مقياس قلق الامتحان يحتفظ بخصائص سيكومترية مناسبة بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

خاتمـــة:

بعد عرضنا لكل فرضية وتحليلها ومناقشتها، توصلت الدراسة الحالية الى نتائج أهمها:

- امتلاك مقياس قلق الامتحان لمؤشرات ثبات تتلاءم مع خصائص المقياس الجيد على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.
- امتلاك مقياس قلق الامتحان لمؤشرات صدق تتلاءم مع خصائص المقياس الجيد على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.
- يمكن القول أن الدراسة السيكومترية لمقياس قلق الامتحان موضوع هذه الدراسة أعطت دلالات ثبات وصدق جيدة عموما، وعليه يمكن استخدامه في تشخيص واقع قلق الامتحان.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية نقترح الاتي:

- تطبيق أداة الدراسة الحالية على عينات أخرى من ثانويات مختلفة، مع توسيع عينة التقنين لتكون الأداة صالحة للاستخدام بموثوقية أكبر.
- دعوة الباحثين لبناء أدوات جديدة تتماشى والواقع الجديد للتعليم,
- استغلال المقياس الحالي في التشخيص و الإرشاد والتوجيه التربوي.
- الإفادة بأداة الدراسة الحالية(مقياس قلق الامتحان)، مما يدعم نتائج الدراسة وتعميم الفائدة منها.
- دراسة العلاقة بين قلق الامتحان ومتغيرات أخرى كالتحصيل، الدافعية، مفهوم الذات، أساليب التعلم.

قائمة المراجع

ابن منظور، أبوالفضل جمال الدين(1986). لسان العرب .الجزء الثاني. بيروت: داربيروت.

أبو عزب، نائل إبراهيم (2008). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية: غزة.

بوالطمين، سمير(2010)، دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحكم المدرك وقلق الامتحان واستراتيجيات التعامل والتحصيل الدراسي عند الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا، أطروحة دكتوراه .جامعة الجزائر: الجزائر.

أبو سعد، أحمد عبد اللطيف (2009). الإرشاد النفسي. عمان الأردن: دار المسيرة.

بالقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني (2004). منهجية العلوم الاجتماعية. الجزائر: دار الهدى.

بوقصارة، منصور وزياد رشيد(2015).الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.01(01)

جديد، لبنى(2010). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي. *مجلة جامعة دمشق*. (26). 93- 123.

حداد، نسيمة(2001).علاقة الدافع إلى الانجاز والقلق بالنجاح في امتحان البكالوريا. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

الدسوقي، مجدي محمد(1998).مقياس مظاهر القلق لدى المراهقين، ط2، القاهرة: مكتبة الأنجلوا المصرية.

زيادة، أحمد رشيد عبد الرحيم(2009).دليل الإرشاد النفسي. عمان، الأردن: مؤسسة الوراق.

سايحي، سليمة (2004). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي. رسالة ماجستير. جامعة ورقلة: الجزائر

صالح بن احمد العساف (1995). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض :مكتبة العبيكان.

صرداوي، نزيم(2008).المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي: دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر: الجزائر.

الضامن، منذر عبد الحميد(2003).الإرشاد النفسي. الكويت: مكتبة الفلاح.

عبده، عبدالهادي السيد وعثمان، فاروق السيد(2002).القياس والاختبارات النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

العاسمي، رياض نايل (2008). برامج الإرشاد النفسي. دمشق: ديوان المطبوعات الجامعية.

غيث، سعاد (2006). الصحة النفسية للطفل. عمان الأردن: دار صفاء.

غربي، عبد الناصر(2013).فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. أطروحة دكتوراه. جامعة ورقلة :الجزائر.

فرج، صفوت.(2000). القياس النفسي.(ط4). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، عبد الحميد (1983). تحليل المحتوى في بحوث الإعلام . الرياض: دار الشروق.

موريس أنجرس، ترجمة بوزيد صحراوي (2006). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. ط2. الجزائر: دار القصبة للنشر.

المزوغي، ابتسام سالم (2011). الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة ليبيا. المجلة العربية لتطوير التفوق. 2 (3).

الممارسات التربوية داخل الصف ومدى صحتها في ضوء المبادئ التربوية

د. آمنة ياسين*
جامعة وهران 2، الجزائر

استلم بتاريخ: 26-03-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 06-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن جملة الممارسات التربوية داخل الصف التي تمارس من قبل المدرسين ونظرة المربين قديمهم وحديثهم حولها، للخروج بتصور متكامل عن المدرس النموذج.

ومن الممارسات الخاطئة التي تم التطرق إليها هي: تسليم أصاغر التلاميذ لمعلمين ضعيفي الثقافة، تقييد المتعلم وعدم إشراكه في الفعل التربوي، ومعاملة التلاميذ معاملة الراشدين وتحميلهم مسؤولية أفعالهم، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وكذا ممارسة دور الملقن بدل دور المرشد والمرافق البيداغوجي، إلى جانب مجموعة أخرى من الممارسات.جملة الآراء التربوية المعروضة مستنبطة من الأفكار والمبادئ التربوية لكل من: Contilian، "جون جاك روسو"، "أبو حامد الغزالي"، "ابن سينا"، "ابن خلدون"، "نورمان مكمان"، Miss H.Parkhurst، J. Dewey، "Marcel Crahay".

في الأخير تخلص الباحثة إلى تقديم تصورات التربية حول هذه الممارسات المهنية، والتي تبين أنها مسائل متكررة في مختلف الأزمنة، رغم ما قدمه المربون في القديم من قواعد ومبادئ تربوية ما زالت تحتفظ بكامل قيمتها إلى يومنا هذا.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التربوية الصفية؛ نظرة المربين؛ المبادئ التربوية؛ المدرس النموذج.

Educational practices within the classroom and their validity in the light of educational principles

Amina Yacine *
Oran 2 University, Algeria

Abstract

This study aims to detect different educational practices within classroom which is practised by teachers and the view of old and new educators about them to come out with an integrated perception about the model teacher. Among the wrong practices are : delivering children to a low-level teachers, restricting the learner and not involving him in the educational act, treating the students as adults and holding them responsible for their actions, and not considering the individual differences between the learners, as well as playing the role of the indoctrinator instead of the role of the counselor and the pedagogic attendant, along with a set of other practices. The educational views presented are derived from the educational ideas and principles of: Contilian, John Jacques Rousseau, Abu Hamid al-Ghazali, Ibn Sina, Ibn Khaldun, Norman McMahon, J. Dewey Marcel Crahay.

In the end, the researcher concludes with the presentation of educational perceptions about these professional practices, which have been proved to be recurring issues in different times, despite what have been presented by educators in the past of rules and educational principles which still retain their full value to this day.

Keywords: teacher practices - educators opinions - educational principles – teacher model.

*** E. Mail :** yacine.amina@univ-oran2.dz

مقدمـــــة:

مهنة التدريس من المهن النبيلة التي سايرت الأجيال في تكوينها والأمم في بنائها، حيث تعتبر نجاعة النظم التربوية من نجاعة الطرق التدريسية للمدرسين وفعالية أدائهم التربوي. كما ويقاس تطور الأمم بتطور أنظمتها التربوية؛ فقد أكد المشاركون في "منتدى التربية العالمي" المنعقد في (دكار) السينغال سنة 2000، والذين بلغ عددهم 1100 من القائمين على شؤون التربية عبر دول العالم، أكدوا مرارا وتكرارا أنه لا يمكن لأي بلد أن ينجح دون تعليم، في الاقتصاد العالمي الجديد المرتكز على المعرفة. (اليونيسكو، 2000)

إن للمدرس دورا لا يستهان به في العملية التربوية، وفي التأثير على التلاميذ، فقد أظهرت الدراسات أنه من سنة لأخرى، تتحقق ارتباطات بين كفاءات/إنجازات الأقسام المُدَرَسَة من قِبَل نفس المعلم رغم تغير دفعات التلاميذ، وهذا في مرحلة التعليم الابتدائي. وفي مرحلة التعليم الثانوي، حيث يتكفل الأساتذة بعدة أقسام، هنا أيضا وُجِدَ أن الأقسام التابعة لنفس الأستاذ لها كفاءات متقاربة، وأن لديه تأثيرات على مكتسبات التلاميذ. (Bressoux, Pascal, 2008 , 38)

فالأستاذ يمكنه أن يقود المتعلمين إلى التطور وحب المعرفة، وحب التنقيب والبحث عنها والنجاح الدراسي، كما يمكنه أن يتسبب في تدهور مستويات التلاميذ الدراسية، وجعلهم ينفرون من التعلم ويملون داخل حجرات الدراسة فتتدنى الدافعية لديهم للدراسة. إن هذا الوضع يعود في جانب كبير منه لأساليب التدريس التي ينتهجها الأستاذ، وإلى أساليبه في التعامل مع تلاميذه. في هذا الصدد يشير Charlot(1993) إلى أن الاتجاهات السلبية للتلاميذ نحو الدراسة، وتدني دافعيتهم للتعلم يمكن أن ترتبط بكره المدرس، لعدم قدرته على الشرح وعدم اهتمامه بتلاميذه، ولافتقاده للسلطة أو لاستخدامه لسلطته لأجل التخويف.

كما وأن مجموع ممارسات التعليم والتعلم ومجموع العلاقات الانسانية، كما بيّنه Debarbieux(2012) تشكل جزء من المناخ المدرسي الذي يمثل الأسلوب الحياتي داخل المدرسة، حيث له التأثير الأكيد على نشاطات التعلم والنجاح الدراسي.

وعن الأساتذة الذين يعانون من قلة الهمة والعياء والملل واليأس من توقع أي شيء إيجابي لتطوير أداءاتهم، والذين يفتقدون لأي اهتمام بمشاكل الشباب، فلا يمكن لذلك أن يمر بدون استشعاره من طرف التلاميذ ويكون أثره سلبيا على المناخ المدرسي. (OECD, 2009)

بالنسبة لـــ Cohen & al (2008)، فإن العلاقات الإيجابية بين أطراف العملية التربوية المبنية على احترام التنوع واحترام الفروق الفردية، والعمل على اتخاذ القرارات بطريقة جماعية وإشراك التلاميذ في عملية التعلم، تساهم في تحديد المناخ المدرسي الملائم للتلميذ. (في: ياسين ، 2015، 51)

وفي تتبع الباحثة لواقع التدريس داخل الصف، فقد توضحت الأخطاء والنقائص التي ترافق مختلف ممارسات المدرسين، فقد نعيب على طلبتنا تردي أعمالهم، وقد يكون السبب طرقا تدريسية غير مناسبة، أو نحاسبهم على النتائج الضعيفة في الامتحانات والمشكل يكمن في نوعية التقويم

والمواضيع المطروحة، فهذه الأخطاء والنقائص لاشك أنها تنعكس على المعاش اليومي للتلميذ ومدى إقدامه على التعلم وبالتالي على مستوى مردوده التربوي.

الإشكالية:

من خلال ما سبق ذكره يتوضح كم هو مهم دور المدرس في العملية التعليمية – التعلمية، حيث يمكن التساؤل حول نمط المدرس النموذج الذي يقوم بممارسات تربوية ذات العلاقة بأخلاقيات المهنة تعين التلاميذ على التعلم وتوصلهم إلى النجاح، ولكن ماذا إن كانت هذه الممارسات تحمل أخطاء أو نقائصا؟

وعيله نطرح الإشكال التالي: ما أثر الممارسات التربوية داخل الصف على تحقيق فعل التعلم لدى التلميذ؟ وكيف نحدد معالم المدرس النموذج؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

- جملة الممارسات الأخلاقية ــ المهنية الخاطئة التي تمارس من قبل المدرسين.
- استعراض نظرة المربين قديمهم وحديثهم حول الممارسات الخاطئة.
- طرح البدائل المستنبطة من أفكار المربين.
- محاولة الخروج بتصور متكامل عن المدرس النموذج.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع المتناول، إذ يستعرض جوانبا من فاعلية المدرسة وفاعلية القائمين على شؤونها، من حيث مقاصد التدريس وأثره على المتعلمين، بالنظر إلى المبادئ التربوية وآراء المربين قديمهم وحديثهم في ممارسات المدرسين داخل الصف، بغية تحسين مردود المتعلمين الدراسي، ودفعهم للإقبال على النهل من المعرفة.

مصطلحات الدراسة:

الممارسات التربوية: ويقصد بها في هذا البحث جملة الأساليب والطرق الخاصة بالتدريس والتعامل مع التلاميذ داخل حجرة الصف، ذات الصلة بأخلاقيات المهنة وضوابطها. ويتم التركيز هنا على تلك الممارسات التي تحمل نقائصا وأخطاء مما له من الانعكاسات السلبية على المتعلمين. وفي العرض الموالي يتم تناول جملة الممارسات بشيء من التفصيل والشرح.

1- الممارسات التربوية ــ الصفية ذات العلاقة بأخلاقيات مهنة التدريس:

فيما يلي سيتم تناول جملة الممارسات التربوية ــ الصفية التي يتم رصدها يوميا لدى المدرسين بمختلف المؤسسات التربوية، والتي تشوبها أخطاء أو نقائصا تخفض فعالية الأداء التربوي

لديهم، والتي نجدها تتكرر باستمرار في مدارسنا، رغم ما قيل حولها من قبل المنظرين في حقل التربية:

1-1- **تسليم أصاغر التلاميذ لمعلمين ضعيفي الثقافة:** لقد تفطن المربي (كونتيليان) منذ العهد الروماني لأخطاء أخلاقية ــ مهنية، مورست في حق المتعلمين الصّغار، وواقع زماننا أثبت أنها لا تزال تمارس وتطبق في مدارسنا، حيث يميل مسيري المؤسسات التربوية إلى توزيع أساتذتهم على المستويات الدراسية بحسب أهمية المستوى؛ فعندما يتعلق الأمر بأقسام المستويات النهائية التي تقبل على امتحانات نهاية الأطوار التعليمية، مثل أقسام مستويات الرابعة متوسط والثالثة ثانوي، فإن أمهر الأساتذة يُعيّنون لتدريس هذه الأقسام، ظنّا منهم أن ذلك كفيل برفع مستويات التلاميذ وضمان النجاح في الامتحانات المصيرية. أما ما يتعلق بالمستويات الدنيا كأقسام الأولى ابتدائي، أو الأولى ثانوي، فيُسَلَّمون للأساتذة المبتدئين الضعاف، حيث يُدرسونهم ويَتعلمون فيهم، فيقترفون أخطاء، من مثل تمرير المعلومات الخاطئة، وهذا نتيجة افتقارهم للتحكم في المنهاج والمعرفة، أو أساليب التدريس الملائمة.

وعليه نقول بضرورة الرفع من مستوى المدرسين المبتدئين، فقد كان (كونتيليان) يقول أنه من الخطأ الاعتقاد بأن المعلم الضعيف الثقافة يناسب التلاميذ الصغار، إذ ثار على ممارسات القائمين على شؤون التعليم في زمانه، والذين كانوا يسلمون الأطفال والمتعلمين المبتدئين للمعلمين الضعفاء وأعرب عن مخالفته لذلك، ويقول: "كما لو كان ضعف المعلم أنسب للمبتدئين". والمشكل هنا هو ما يترتب عن هذه الممارسات من عواقب وخيمة، حيث سيتأصل الخطأ الذي يدرسه المعلم الضعيف الثقافة/المستوى في نفوس وعقول المتعلمين، وبعدها يصعب كثيرا استئصال هذا الخطأ الذي تعلموه، فيقول: "لا أظن أنه من الصعب علي أن أبرهن كم هو مفضل أن نعمل من البداية بأسس سليمة، وكم هو صعب فيما بعد استئصال الخطأ إذا تمكن من النفس". (الخوري، 1969)

كما أن المعلم الذي يَخلُف المعلم الضعيف الثقافة، سيتحمل عبأين في مهمة واحدة، حيث يبدأ أولا بتصحيح الأخطاء التي انتقل بها التلاميذ، ثم يعمل على تدريسهم المنهاج الجديد، وهذا كما يصفه (كونتيليان)؛ "عمل أشق من تعليم المبتدئين".

1-2- تقييد المتعلم وعدم إشراكه في الفعل التربوي: إن التلميذ داخل حجرة الدراسة يجد نفسه في أحايين كثيرة مقيدا بما يفرضه عليه معلمه من اتباع حرفي للمنهاج دون الحياد عنه لا يمينا ولا شمالا؛ فلا يسمح له بإضفاء آرائه الخاصة ولا التعقيب ولا اختيار المواضيع وطرق تناولها وطرق تقديمها. ونفس الوضع يتعلق بطرق تقويم المتعلمين، حيث لا يتم إشراكهم في اختيارها ولا تنفيذها فلا يشعر التلميذ بأنه ينتمي لهذا المناخ المدرسي، ويشعر بتقييده ولا مجال له للحركة، وبأن ما يقوم به لا يساير ميوله واهتماماته، وكأنه ليس شريكا في الفعل التربوي.

إنّ هذا الوضع غير صحّي البتّة؛ وعلى سبيل الاستشهاد حينما جرّبت (ميس هيلين) طرقها التدريسية في مدرسة (دالتون) بنيويورك عام 1919، كانت تدعهم يختارون المعمل الذي يريدون

الالتحاق به وتترك لهم حرية اختيار مشاريع البحث والتي كانت تقدم في مواعيد يحددها التلاميذ أنفسهم. ما انعكس إيجابا على مردودهم الدراسي، إلى جانب ما تعلموه من قواعد العمل الحرّ المضبوط بالمسؤولية، وحرية الاختيار والقرار المقرونة بالعمل الجاد والالتزام والاعتماد على النفس ناهيك عما أبدوه من نهم معرفي عند البحث والتنقيب عن العلوم والمعارف، واستخدام المراجع ما أضاف لهم مكسبا آخر وهو حب المطالعة والقراءة.

إنّ ترك الحرية للطفل المتعلم كما يقصد بها (روسو) هي عدم تقييده، وتركه يتعلم تعلّما تلقائيا مع الإيمان ببراءته وخيرية طبيعته الأصلية، وأنّ فطرته سليمة لا وجود لأيّ انحراف فيها. وبالتالي يعتبر (روسو) الحرية أنها معين للطفل على تنمية شخصيته وتعويد له على الاستقلال والاعتماد على النفس.

ورأي المربي Norman Mc Munn" ليس ببعيد عمّا ذكره الآخرون؛ حيث يتحدث عن تأثير شخصية الأستاذ على التلاميذ، التي يمكنها أن تشكل عقبة في طريقهم إلى الحرية، فيقول: "وهنا نسأل هل قامت التربية وقام المربون حقا بواجبهم نحو تنمية الشخصية؟ هل قاموا بواجبهم وقد أصبحنا نفكر فيما فكر فيه غيرنا ونتكلم بما قاله سوانا ونفعل مثل من سبقنا. إننا أصبحنا محاكين في أفكارنا وأقوالنا وأفعالنا، مهملين أنفسنا وشخصياتنا، لأن التربية تربية اتكالية، لا تعرف معنى الثقة بالنفس، والاعتماد على الذات في التفكير والقول والعمل". (الإبراشي، 1966، 229)

ورأي المربي الإنجليزي Sir Percy Nunn ليس ببعيد عما ذهب إليه البقية، حيث يقول: "الغرض من التربية هو تربية الشخصية المستقلة. ففي حين أنه ينبغي أن يربى الفرد تربية كاملة من كل الوجوه جسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا، نجد أن الفرد مهمل من جميع الوجوه وأن شخصيته تطبع بالطابع المدرسي وتصب في قالب خاص، فتفقد مظاهرها الطبيعية، كل ذلك حبا للنظام.... فنحن لا نفكر إلا في المظاهر والنظام الشكلي والسكون العسكري. في حين إذا تحققت الثقة بين المعلم والمتعلم ووجدت الصلة الروحية بينهما فمن المحال أن تكون هناك صعوبة في نظام أو غيره، ولن يضحى بشخصية الأفراد بعد ذلك." (الإبراشي، 1966، 230).

تقول Miss Past وهي من (الدلتونيون): "فلندع المدرسين يتحققون من أن الأطفال يريدون أن يتعلموا"، ويكون ذلك كما يقول الإبراشي من خلال تشويقهم للتعلم ومناقشة أخطائهم، وجعل المدرسة مكانا محبوبا لديهم وتكوين محبة بين التلاميذ ومدرسيهم." فيأخذ بذلك التلميذ صفة الشريك التربوي، ويلتزم طوعاً لا كرهاً في الفعل التربوي. (الإبراشي، 1966، 221)

1-3- معاملة التلاميذ معاملة الراشدين وتحميلهم مسؤولية أفعالهم: لا زلنا نرى بقايا ملامح "المدرسة التقليدية" في رحاب مؤسساتنا التربوية؛ فالتلاميذ يحمَّلون مسؤولية أفعالهم وأخطائهم ويعاملون معاملة الكبير، في حين أن المتعلمين الأصاغر لا يزالون محتاجين إلى التوجيه والإرشاد وإلى من يعينهم على إنجاز أبحاثهم في مختلف مجالات العلم والمعرفة.

لقد قالها "روسو" صراحة: "ليس الطفل براشد". ويوضح فكرته التربوية كما يلي: "إنّ الطّبيعة تريد أن يكون الأطفال أطفالا قبل أن يصبحوا رجالا، فإن كنا نريد أن نقلب هذا الوضع فسوف ننتج ثماراً قبل أوانها، ليس فيها نضج ولا نكهة، ولا تلبث هذه الثمار الفجّة أن يدبّ إليها الفساد، فنحصل على علماء شبان هم في الواقع أطفال مسنون. فللطفولة أساليبها في النظر والتفكير والإحساس". (الخوري ، 1969، 105)

وعليه؛ لا ينبغي على المدرس استعجال نضج المتعلمين الصغار، فلا هم راشدون فيتحملون مسؤولية أفعالهم، ولا هم رجال فيعاملون معاملة الكبير. فمع الأطفال أساليب خاصة في التعليم والتعامل.

1-4- عدم الرفق بالمتعلم: يستعجل الكثير من المدرسين تلامذتهم في عملية التعلّم، فهم يرغبون في تعلّمهم السريع والصحيح من دون أخطاء وفي هذا يستخدمون شتّى أساليب الغلظة كممارسة منهم لسلطتهم، كما يعمد بعضهم لإهانة التلاميذ عند الوقوع في الأخطاء الدراسية والتشهير بنقص قدراتهم، وضيق فهمهم، ولهذا بالغ الضرر على أنفس المتعلمين.

إن هذا الخطأ الأخلاقي ــ المهني قد بثت فيه مبادئ التربية الإسلامية منذ حقب طويلة، غير أنه لا يزال موجودا في مؤسساتنا التربوية؛ فالإسلام يحث على الأخذ بيد المتعلم والرفق به (استخدام الأساليب اللّينة)، واحترام شخصيته، وعدم إهانته. فقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم يتجنب أساليب الغلظة والقسوة في أمور الدعوة مع عموم الناس، فما بالك عندما يتعلق الأمر بالأطفال الصغار مرهفي الإحساس، فالقرآن تضمن وصف لهذه الخاصية عند الرسول الكريم، في قوله تعالى: "فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فضا غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين" (الآية 159 من سورة آل عمران). وقال الرسول (ص): "يسّروا ولا تعسّروا وبشّروا ولا تنفّروا، وإذا غضب أحدكم فليسكت".

يقول الرسول صلى الله عليه وسلم كذلك: "إن الله يحب الرّفق في الأمر كلّه". (رواه البخاري 6395). ويقصد بالرفق لين الجانب بالقول والفعل، والأخذ بالأسهل والدفع بالأخف. ويقول صلى الله غليه وسلم: "إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه، ولا ينزع من شيء إلا شانه". إن هذا السلوك العام مستحب في كل موضع، ووظيفة المعلم قبل كل شيء الرفق بالمتعلمين ومحبتهم ومودتهم، وهذه تصنف ضمن أخلاقيات مهنة التدريس، كما يوصي به "الإمام الغزالي"، حيث يقول: "وظيفة المعلم الأولى الشفقة على المتعلمين، وأن يجريهم مجرى بيته". (الخوري ، 1969، 30). ويوافق أيضا قول الرسول صلى الله عليه وسلم: "إنمّا أنا لكم مثل الوالد لولده". ويقرّ العلاّمة ابن خلدون إلى جانب علماء التربية الإسلامية ما للشدّة والقسوة من ضرر على المتعلمين الصغار خصوصا، حيث يذكر: "إن الشدة على المتعلمين مضرة بهم، وذلك أن إرهاف الحد بالتعليم مضر بالمتعلم، لا سيّما في أصاغر الولد". (الخوري، 1969، 48)

إن علم النفس الحديث يؤيد هذا المذهب، فنظرية العالم (ثورندايك)[1] تقوم على ترك المتعلم يُعدد محاولاته عند التعلّم ويجيز له الخطأ الذي يقوده في نهاية المطاف إلى اكتساب السلوك الصحيح. واستخدام العقوبة في نظره، لا تُضعف الرابطة أو الوضعية التعلّمية غير المرغوب فيها بنفس الدرجة التي يُقويها الثناء والمدح.

1-5- عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين: لا يزال تلامذتنا يدرسون بنفس الكيفية، ويعاملون بطرق موحدة؛ يطلب منهم الانجاز بنفس الوتيرة، على نفس الشاكلة، ولنفس الأمور، فيضيع في وسطهم ذو الإيقاع السريع، ولا يلحق بهم ذو الإيقاع البطيء، ويطلب ممن لم يتم نضجه الحس-حركي أمورا تفوق قدراته البيولوجية والفيزيولوجية، ولا يلحق بالركب صاحب التأخر الدراسي، ويستعصي الفهم على من هو ضعيف الذكاء، ولا يجد ضالته في المنهاج من هو متفوق في القدرات العقلية.

ومن جانب آخر يُعامل التلميذ المراهق بنفس الأسلوب الذي كان يعامل به وهو في المرحلة الابتدائية، في حين طبيعة المرحلة التي يمر بها تتطلب معاملة خاصة يتم إنكارها من قبل المدرس إما جهلا أو إهمالا.

إن التربية الاسلامية قد أوصت بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والتدرج في تعليمهم؛ فكما هو الشأن في إقرار القضايا التشريعية في الإسلام من تدرج في فرضها (الصلاة، عدم شرب الخمر)، فهذا المنهج هو نفسه ما يوصى باتباعه مع التلاميذ، فالعلم لا يؤخذ جملة، فيستعصي استيعابه على الكثير من المتعلمين ويضيع منهم، وإنما يتم الانتقال من البسيط إلى المعقد ومن الجزء إلى الكل ومن الخاص إلى العام، ومن المقدمات إلى المقاصد... وفي هذا تراعى الاختلافات بين المتعلمين والفروق بينهم في مستويات الفهم والإدراك، والإيقاعات والمزاج، ودور المعلم هنا أن توافق طريقته في التدريس مع مستويات التلاميذ (ياسين، 2005، 23). ويذكر أبو حامد الغزالي في هذا الشأن أنّ: "وظيفة المعلم السادسة أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه، اقتداء في ذلك بسيد البشر صلى الله عليه وسلم حيث قال: "نحن معاشر الأنبياء أُمرنا أن نُنزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم". وقيل أيضا: "كِل لكل عبد بمعيار عقله، وزِن له بميزان فهمه" (الخوري، 1969، 32). ويقول العالم ابن سينا: "ليس كل صنعة يرومها الصبي ممكنة له مواتية، لكن ما شاكل طبعه وناسبه".

والتربية الحديثة قد أفادت حول هذا الموضوع أيضا، حيث وُضعت البيداغوجية الفارقية La Pédagogie Différenciée لحل مشكلة الاختلافات بين المتعلمين وأعطت إجابة لعدم تجانس الأقسام عن طريق ممارسات تلائم كل تلميذ مع المناهج الدراسية والمحيط المدرسي. وجعلت من الطفل أو النشاط الذي يقوم به مركز الاهتمام. فعملت على التطوير الشخصي للطفل. (wikipedia, 2015)

وتُنبه Miss Helene Parkhurst صاحبة هذه البيداغوجيا، أنه يتوجب على المدرس مراعاة الاختلافات بين التلاميذ والفروق الفردية بينهم، واستخدام أنواع التعليم المتفرد "حتى يعمل كل فرد بحسب مستواه مشتركا مع الجماعة التي تناسبه" كما قال الإبراشي (1966، 200).

---

[1] صاحب نظرية المحاولة والخطأ في التعلّم.

وبالتالي يستحب على المعلم أن يحرص على عدم الوقوع في مساوئ التعليم الجماعي الذي يفرض التساوي، بل يعمل على إعطاء الاستقلالية في التفكير وفق الاستعدادات الطبيعية، وأن يعطي لكل طفل إمكانية التطور بالتوافق مع إمكانياته الحقيقية، بغض النظر عن مجموع القسم. (acsq.qc.ca , 2015).

1-6- ممارسة دور الملقن بدل دور المرشد والمرافق البيداغوجي: من الأخطاء التي تتردد في أوساط المعلمين، أنهم يعمدون إلى استخدام أساليب التلقين والتحفيظ وفرض الرّأي على المتعلمين ولعب دور محور الاهتمام داخل القسم، في حين يتم إهمال إرشاد التلميذ لأساليب العمل الصحيحة وكيفيات الاعتماد على الذات في التعلم وفي التنقيب عن المعرفة. ومن جملة ما ينجم عن ذلك، استكانة التلاميذ للتلقي بعيدا عن بذل أي جهد في طلب المعرفة، والاتكالية المطلقة على معلميهم، فيموت الفضول الذي يعرف به أصاغر المتعلمين، ويحل مكانه سلطان المعرفة الجاهزة، وتندثر تدريجيا مواهب المتعلمين التي لا يفسح لها المجال لإيقاضها، ويغيب الخيال والإبداع والابتكار في أعمال التلاميذ... وغيرها. ومقولة المربي السويسري/الفرنسي Rousseau هذه خير دليل على ذلك: "إن الطفل الذي يقرأ لا يفكر، فهو يقرأ فحسب، لأنه لا يتعلم حقا، بل هو يحفظ ألفاظا فحسب". (الخوري، 1969، 105)

ويمكن الاستشهاد بمقولة أخرى لنفس المفكر في تنبيه المعلم لدوره الإرشادي حيث يذكر: "اجعل تلميذك ينتبه لظواهر الطبيعة، وسرعان ما يُصبح متطلعا، يملؤه الفضول إليها. ولكن إيّاك أن تتعجل إشباع هذا الفضول الذي أيقظته عنده، بل ضع المسائل في متناول يده، ثم دعه يتول حل كل مسألة منها بنفسه، إذ يجب ألاّ يعرف شيئا على أساس أنك قلته له أو لقنته إياه، بل لأنه فهمه بنفسه، فإنّك إن أحللت يوما سُلطانك مكان تفكيره، فلن يُفكّر بعدها ولن يعقل، ولن يُصبح إلاّ ألعوبة لآراء سواه من النّاس". (الخوري، 1969، 106)

إن المدرس ليس بملقن، بل موجه ومرشد ومرافق، بدليل ما ذهب إليه المربون والمنظرون في علوم التربية، من أمثال الأمريكيين John Dewey و Miss Helene Parkhurst"، ف"ديوي" حصر دوره في المرافقة البيداغوجية، والقيام بأعمال براغماتية مثل:

- مناقشة منهجية العمل مع الطلبة.
- تنظيم التعلُّمات الضرورية لتحقيق المشاريع الدراسية.
- معالجة مشاكل سير الأفواج.
- الاشراف على إنهاء المشاريع وتقييمها.

يقول "ديوي": "المدرس ليس موجودا في المدرسة لفرض آراء معينة على الطفل أو تكوين عادات معينة عنده، لكنه موجود كعضو في الجماعة كي ينتخب المؤثرات التي سوف تؤثر في الطفل وكي يعاونه على الاستجابة الصحيحة لهذه المؤثرات". ويقول أيضا: "مهمة المدرس أن يقرر بما له من خبرة أوسع وحكمة أنضج كيف يخضع الطفل لنظام الحياة."

وتحدد "ميس باركهارست" دور المدرس في الارشاد والتوجيه، على الشكل التالي:

ـ المحافظة على التلاميذ من كل ما يعوقهم عن أداء واجبهم، والعمل على إيجاد جو هادئ يصلح للتعليم.
ـ ملاحظة التلاميذ عند مجيئهم وذهابهم، والعمل لمواظبتهم وعدم تأخرهم.
ـ مراعاة أن الكتب والأدوات المدرسية تستعمل فيما وضعت له.
ـ تشجيع التلاميذ على استعارة الكتب وقراءتها، وتعويدهم وضع الكتب في أمكنتها بعد الانتهاء منها (الإبراشي، 1966: 223).
ـ ترك الحرية للتلاميذ ما يسمح لهم بالتعلم بأنفسهم (التعلم الذاتي)، وما يسمح لهم باختيار المعمل الذي يذهبون إليه (اختيار مادة الدرس)
ـ تدعيم التخصص لدى الأستاذ وتطوير المستوى.
ـ مراعاة الاختلافات بين التلاميذ والفروق الفردية بينهم، واستخدام أنواع التعليم المتفرد (حتى يعمل كل فرد بحسب مستواه مشتركا مع الجماعة التي تناسبه، كما قال الإبراشي)
ـ تخصيص التعيينات (الواجبات) للتلاميذ
ـ الإجابة عن استفسارات التلاميذ والتوضيح لهم طرق التغلب على الصعوبات التي تعترضهم.
ـ ارشاد وتوجيه من بعيد بحيث يترك البحث والتنقيب والاطلاع والتفكير على عاتق التلميذ، فيكتسب التلاميذ الثقة بالنفس ويتعلمون الاعتماد على الذات "(الإبراشي، 1966، 201).

1-7- الاهتمام بتعليم أساسيات القراءة، الكتابة والحساب، بدل تأهيل التلميذ للحياة الاجتماعية. (الانخراط في المجتمع، الاعتماد على النفس، الثقة بالنفس، الاستقلالية) إنّ المدرس في واقع حالنا لا نجده مهتما بتأهيل التلميذ اجتماعيا بقدر اهتمامه بتعليمه أساسيات العلم والمنهاج. فبعد إنهاء التلميذ لمساره الدراسي يجد نفسه في معترك الحياة من دون الخبرة اللاّزمة في كيفية مواجهتها، وطرق التفاعل مع المجتمع، والتواصل مع أفراده، وأساليب بناء العلاقات مع الآخرين.

وهذا الأمر لعمري، يضرب بغايات النظم التربوية عرض الحائط، التي تسعى نحو إعداد المواطن الصالح، المواطن الفعّال في مجتمعه، إلى جانب ما يشكله من عراقيل وعقبات للفرد للانخراط في أوساط هذا المجتمع، وإيجاد مكانته فيه، مما يعود عليه وعلى الوطن بالنفع والفائدة.

لقد ذكر "ديوي" منذ عقود من الزمن، أن المدرسة هي الحياة، ويعني بذلك أنها صورة مصغرة من المجتمع، وبهذه الصفة على المدرسين تعليم التلاميذ أساسيات الحياة في إطار أعمال تعاونية جماعية.

ويعدّ إيجاد الصلة بين المنهاج الدراسي والحياة الاجتماعية المعاصرة للطفل، أحد المبادئ التي نادى بها المربي الألماني Friedrich Fröbel فإذا ما نمّيت المادة التعليمية على هذا الأساس ستتحقق النتائج في الحياة العملية للطفل (wikipedia, 2011). وينبه "فروبل" كذلك إلى ضرورة الاعتراف بأن الطفل هو جزء من الأسرة وجزء من المجتمع في آن واحد. (Froebel.org.uk, 2011)

بالإضافة إلى ما سبق؛ ينبغي أن تصب أنواع تقييم التلاميذ في قالب تأهيل الطفل للحياة الاجتماعية، حيث يقول "ديوي": "جميع المسائل الخاصة بتقدير الطفل يجب أن تقرر طبقا لهذا المبدأ نفسه. فالامتحانات إنما تكون نافعة بمقدار ما تختبر صلاحية الطفل للحياة الاجتماعية، وبمقدار ما تكشف عن المكان الذي يمكن أن يحقق فيه أعظم خدمة ويظفر بأعظم معونة". (الخوري، 1969، 197)

والمدارس القائمة على منهج المربية الإيطالية Maria Montessori، تظهر الفرق بين تلامذتها وبقية الأطفال، حيث أنه بفضل التمارين من الحياة اليومية والحياة العملية، التي كانت تشرف عليها المرشدات، اكتسب هؤلاء التلاميذ تأهيلا مميزا للحياة الاجتماعية، وإعدادا كبيرا في مجال التفاعل الاجتماعي.

إن مهمة المدرسين كما يقول الإبراشي(1966، 211) إعداد رجال للحياة العملية، من خلال جعل المدرسة مكانا للحياة العملية ، يقوم فيها بالكثير من الأعمال حيث يشعر التلميذ بأنه عضو عامل في مجتمع صغير. فليس الهدف تعليم أساسيات القراءة، الكتابة والحساب، وإنما تأهيل التلميذ لأن يعيش في العالم الذي نعرفه.

1-8- عدم اهتمام المعلم بتشخيص فاعلياته (نقاط القوة لديه ونقاط الضعف): تشخيص المعلم لفاعلياته (نقاط القوة لديه ونقاط الضعف)، والقيام بالتعديل المطلوب، وكأمثلة:

1-8-1- حول تعيين المقررات: إعطاء المتعلم فرصة المشاركة في تخطيط عمله، فالاشراك في هذا الفعل ينجم عنه مزيد من الاهتمام الايجابي بالعمل من قبل التلاميذ، وتحملهم للمسؤولية. وهذا الاشراك يحل مشكلة الانضباط داخل الصف.

1-8-2- فتح المجال أمامهم لاختيار المصادر والمراجع، وفق فروقهم الفردية.

1-8-3- تعليم التلميذ تقويم نفسه بنفسه بدل انتظار تقويم الأستاذ فقط.

1-8-4- توثيق الصلة مع أهل التلميذ. (عاقل، 1978، 522)

1-9- جرّ التلاميذ إلى الفشل والتكرار الدراسي: إنّ هذه المسألة في غاية الأهمية، حيث وبسبب أساليب تقويم المدرسين لتلاميذهم، يتم سحب أعدادا منهم إلى الفشل الدراسي ومن ثمة تكرار السنة. فكيف للتقويم إذن أن يجر إلى الفشل؟

يقول Marcel Crahay" أن المقارنة بين كفاءات التلاميذ من أقسام مختلفة، تظهر أن فشلهم وتكرارهم مرتبط بالقسم الذي يدرسون فيه. فمع نفس مستوى الكفاءة الذي تم قياسه بواسطة اختبار خارجي، فإنه إما يدفعهم للتكرار، أو لأن يكونوا من ضمن أحسن العناصر في القسم. فقرارات تكرار التلاميذ تمثل إذن، فِعلاً نسبياً تماماً، وهذا مؤكد بالعديد من التحاليل الإحصائية. فكيفما كان توزيع الكفاءات في بداية السنة الدراسية، فإن توزيع النقاط يقترن دائما في النهاية بتوزيع قوسي[2]؛ فالمدرس

[2] نسبة إلى جرس قوس

يميل إلى تعديل مستوى تدريسه، و تقديراته لكفاءات التلاميذ، بطريقة يحافظ بها نسبيا، و من سنة إلى أخرى على نفس التوزيع المعتدل للنقاط. (Crahay, 2003 , 2)

إذن أنواع الفشل هي قبل كل شيء انعكاس لأحكام المدرسين على كفاءات التلاميذ و قدراتهم، وهي قرارات تؤخذ في حقهم في نهاية السنة. وكنتيجة، فإن أساليب وإجراءات التقويم هي التي يناسبها التعديل. (ياسين، 2010، 27)

وعن هذه الإجراءات شرح "مارسال كراهاي" بإسهاب، كيف يحدث هذا التكرار لدى التلاميذ؛ ففي المدرسة يتولى الأساتذة القيام بالتقويم والحكم والترتيب، وبالتالي فنسب التكرار والتأخر الدراسي هي قبل كل شيء انعكاس للطريقة التي يحكم بها الأساتذة على كفاءات التلاميذ، أكثر منها مؤشر عن "مستوى". (Crahay. 2003 , 2)

فالتقويم الممارس من قبل الأساتذة يمثل إحصائيا تصرفا معياريا؛ بمعنى أنه يركز على وضع التلاميذ مقارنة بزملائهم، وليس مقارنة بالأهداف أو الكفاءات المحددة مسبقا. ومن ناحية أخرى، فإن تَقَدُم التلاميذ لا يؤخذ بعين الاعتبار كما هو فعلا.

إنّه من الخطأ اعتبار أن الفشل المدرسي هو ناتج كفاءات وقدرات التلاميذ؛ فهي حقيقة مرتبطة بأساليب تقويم المدرسين في إطار ثقافة الفشل، وأيديولوجية التميز. وأفضل طريقة للزيادة في كم التلاميذ الذين يتميزون بمستوى عالي، تتمثل في ترقية نوعية مجمل النظام التربوي وتأخير توجيه التلاميذ. فالتكرار يغذي لدى التلميذ المعني شعورا بعدم القدرة، واتجاه نحو الخنوع . (ياسين، 2010، 28)

خاتمة: اقتراح تصور عن صفات المدرس النموذج:

بعد استعراض جملة من الممارسات الخاطئة التي تشيع في أوساط المدرسين، يمكن الخروج بتصور عن صفات المدرس النموذج، ومما عليه أن يسايره، فيعينه ذلك على أداء واجبه من دون أخطاء جسيمة تعيق الفعل التعليمي ــ التعلّمي، حيث يمكن ذكر ما يلي:

1. انتهاج دور المربي المرشد والموجه والمرافق البيداغوجي الذي يعين تلاميذه على اختيار المادة والبحث فيها، في علاقة تطبعها المودة والرفق وحسن التوجيه.
2. التحلي بالصبر والوقار والرزانة: يقول ابن سينا في هذا الشأن: "أما مؤدب الصبي فينبغي أن يكون عاقلا ذا دين بصيرا برياضة الأخلاق، حاذقا بتخريج الصبيان، وقورا، رزينا، بعيدا عن الخفة والسخف، قليل التبذل والاسترسال بحضرة الصبي." (الخوري، 1969، 30)
3. مراعاة مستويات نضج التلاميذ وطبائعهم وميولهم وغرائزهم، وحاجاتهم، ودوافعهم للتعلم.
4. الجمع بين التعليم النظري والعملي، وإعداد التلميذ للحياة العملية مثلما ذهب إليه الإبراشي(1966، 223)
5. جعل المدرسة متصلة بالحياة. (الإبراشي، 1966، 233)
6. إتاحة فرصة العمل للتلميذ والنشاط الذاتي والتجربة.

7. العمل على تحيين المعارف والاطلاع المستمر مما يقوي ثقافة المدرس.
8. الاشتراك في دورات التكوين المستمر، مما يكسب المعلم تطويرا على مستوى أساليب تدريسه.
9. ضرورة الرفع من مستوى المدرسين المبتدئين.
10. الانتفاع مما جاء به المنظرون في علم النفس وعلوم التربية حول أساليب معاملة الأطفال والمراهقين، لاختيار ما يناسب كل فترة وكل مرحلة عمرية، يميزها أساليب اللين والرفق والمعاملة الطيبة.
11. إشراك المتعلم في الفعل التربوي، وفي اتخاذ القرارات.
12. ترك الحرية للتلاميذ للتقدم في المنهاج بحسب قدراتهم ومستويات نضجهم، وميولهم ورغباتهم.
13. تطبيق فعلي لمبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين، أثناء التدريس، وعند القيام بالواجبات، وعند تقويم الأعمال.
14. إعطاء الطفل إمكانية التطور بالتوافق مع إمكانياته الحقيقية، بغض النظر عن مجموع القسم.
15. استخدام أنواع التقويم الموضوعي، مما يجر المتعلمين نحو النجاح.

وفي الأخير، يتبين من خلال المسائل التي تم مناقشتها أنها مسائل متكررة في مختلف الأزمنة والعصور، رغم ما قدمه المربون في القديم من قواعد ومبادئ تربوية ما زالت تحتفظ بكامل قيمتها إلى يومنا هذا. ويرجى أن تكون هذه المقالة بمثابة التذكرة لأصحاب الهمم العالية من المدرسين للتفكر في آثار تلك الأخطاء على المتعلمين، والذين يشكلون في الأصل محور العملية التعليمية، وسبب وجود المدارس والأنظمة التربوية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

الإبراشي، محمد عطية(1966). *الاتجاهات الحديثة في التربية*. دار إحياء الكتب العربية، الطبعة أبريل 2000.

الخوري، أنطوان(1969). *التربية من أفواه رجالها، قديمهم وحديثهم*. من دون دار نشر. سوريا.

صحيح البخاري.

عاقل، فاخر(1978). *علم النفس التربوي*.ط4. بيروت ــ لبنان: دار العلم للملايين.

ياسين، آمنة. (2010). *أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي في الوقاية من حدوث التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي*. أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي. غير منشورة. جامعة وهران.

ياسين، آمنة. زروالي، لطيفة. قادري، حليمة. صالح نعيمة.(2015). *أكره المدرسة ... ماذا أفعل؟* وهران، الجزائر: دار الأديب للنشر.

ياسين، عبد الرحمن. صبار، نورية.(2005). *مقياس مدخل إلى علوم التربية*. الإرسال الأول. منشورات اليونسكو، *التربية للجميع*. (39). عدد خاص بأشغال منتدى التعليم للجميع دكار–السينغال 26–28

المراجع الأجنبية:

Auxère. A.2008, N°192, pp : 38-40. par : http://www.scienceshumaines.com/comment- favoriser-les-progres-des-eleves-fr22079.html Retiré le : 28 juillet 2009.

Bressoux, Pascal. *Comment favoriser les progrès des élèves ?* Sciences humaines

Charlot,B et autres.(1993). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris. A. Colin.

Crahay, Marcel.(2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles, Edition de Boeck
d'amélioration. Rapport au comité scientifique de la direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire international de la violence à l'école.
Debarbieux, E, et autres. (2012). *Le climat scolaire : définition, effets et conditions*
http://ar.wikipedia.org/wiki. Retiré le 04/12/2011 à 11H25.
http://fr.wikipedia.org/wiki/plan_Dalton. Retiré le 11/01/2015 à 16H15.
http://www.acsq.qc.ca/differenciation. Retiré le 15/01/2015 à 12h00.
http://www.froebel.org.uk/index.html (froebel educational institute website) retrieved on : OECD, (2009). *Creating effective teaching and learning environment : first results of TALIS22*.Université. 8. 23/04/2011

القابلية للاستهواء وعلاقتها بالمناخ النفسي الاجتماعي (الايجابي- السلبي) لدى طلبة الجامعة

د. محمد عباس محمد الجبوري

جامعة بغداد، العراق

استلم بتاريخ: 15-04-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 07-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

يهدف البحث الحالي التعرف على مستوى القابلية للاستهواء ومستوى المناخ النفسي الاجتماعي (الايجابي- السلبي) لدى طلبة الجامعة، وكذلك التعرف على دلالة الفروق على وفق النوع (ذكور- أناث)، فضلاً عن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، وتم تطبيق ادوات البحث على عينة بلغت (160) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من اربع كليات في جامعة بغداد للعام الدراسي 2015- 2016 وأظهرت نتائج البحث الآتي:

1. أن عينة البحث من طلبة الجامعة ليس لديهم قابلية للاستهواء.
2. أن أفراد عينة البحث يمتلكون مناخ نفسي اجتماعي ايجابي.
3. أن أفراد عينة البحث لا يمتلكون مناخ نفسي اجتماعي سلبي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في القابلية للاستهواء.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في المناخ النفسي الاجتماعي الايجابي.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في المناخ النفسي الاجتماعي السلبي.
7. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي بأنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين القابلية للاستهواء والمناخ النفسي الاجتماعي (الايجابي- السلبي) تبعاً للعينة ككل.

الكلمات المفتاحية: الاستهواء؛ المناخ النفسي الاجتماعي؛ ايجابي؛ سلبي.

Suggestibility And Its Relationship With Psycho-social climate (positive - negative) Among University Students

Mohammed Abbas Mohammed ELJABOURI*

Baghdad University، Iraq

Abstract

This research aims at identifying the level of Suggestibility and the level of Psycho-social climate (positive - negative) Among University Students in addition to identifying the significance according to gender (male – female) as well as correlation between two variables. It was the application of research tools on a sample of (160) students were chosen randomly stratified from four colleges at the University of Baghdad the way for the academic year 2015-2016 showed the following search results:

1. The research sample of university students do not have Suggestibility.
2. The research sample of university students have Psycho-social climate (positive).
3. The research sample of university students do not have Psycho-social climate (negative).
4. there are non-statistical significance between the (male and female) in the Suggestibility.
5. there are non-statistical significance between the (male and female) in the Psycho-social climate (positive).
6. there are non-statistical significance between the (male and female) in the Psycho-social climate (negative).
7. statistical analytic results show that there is no correlation significant between Suggestibility and Psycho-social climate (positive - negative) according to the sample as a whole .

Keywords: Suggestibility; climate; Psycho-social; positive; negative.

مقدمـــة:

أن ظاهرة الاستهواء وسيلة يتم عن طريقها اكتساب الفرد خبرات المجتمع الذي يعيش فيه دون تفكير أو تفسير للموقف، فضلا عن المعايير التي تمثل الإطار المرجعي الذي يتم الرجوع اليه من حين الى آخر، وهناك مواقف تجعل الفرد يتأثر بأحكام الآخرين، أي أن هذا التأثير لا يحدث نتيجة خبرة مفردة ولكن نتيجة التعرض للتفاعل مع الآخرين داخل المجتمع، ويرتبط المناخ النفسي الاجتماعي بالعديد من المفاهيم اثناء هذا التفاعل، كالحاجات النفسية والعلاقات الاجتماعية والصحة النفسية والالتزام الديني والتحصيل الدراسي ومفهوم الذات (Self-Concept)، والذي يُعد من الأبعاد الهامة في بناء وتكوين شخصية الفرد لما له من اثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته داخل المجتمع ومع الآخرين.

مشكلة البحث:

برزت العديد من الظواهر النفسية التي تلعب دوراً كبيراً في التأثير على توجهات الأفراد وسلوكياتهم، ومن هذه الظواهر ظاهرة القابلية للاستهواء، الملاحظ تزايد حجمها ووضوح خطرها وتضخمه على أفراد المجتمع عامة والطلبة خاصة، وهي تعبر عن وجود استعداد أو ميل عام لدى العديد من الأفراد لسرعة التصديق والتسليم بأفكار الآخرين وآرائهم وتوجهاتهم ومعتقداتهم بصورة ينعدم معها التفكير الناقد والتبصر في الأمور المختلفة، لذا تأتي سلوكياتهم غير منطقية في أغلب الأحيان، وهؤلاء غالباً ما يكونون ضحية للشائعات والخرافات والرسائل الموجهة والمدمرة التي تبثها العديد من القنوات الفضائية وغيرها من وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة. (محمد، 1999، 392)

تلعب الحاجات الفسيولوجية والاجتماعية والنفسية دوراً في التأثير على المناخ النفسي فإذا لم تتوفر فرص إشباع هذه الحاجات فأن الفرد يظل يشعر بالحرمان وينعكس الحرمان على مواقفه أو اتجاهاته، وبالتالي على آرائه وسلوكه، والمناخ النفسي الاجتماعي ليس إلا نتاجاً للتفاعل بين مواقف واتجاهات الافراد داخل المجتمع.

جاءت هذه الدراسة بناء على ما يعيشه المجتمع العراقي من فترة حرجة وصعبة على كافة الأصعدة السياسية والاقتصادية والتعليمية والصحية، فضلاً عن اتساع نطاق الأعلام المتضارب في دقة نقل الحقائق وكثرة مواقع التواصل الاجتماعي (Social Media) والتي لها أثر كبير كما يعتقد الباحث على آراء وتوجهات ومعتقدات أفراد المجتمع في ظل المناخ النفسي والاجتماعي الذي يعيشونه.

أهمية البحث:

زاد اهتمام الباحثين والدارسين في مجالات علم النفس بالمرحلة الجامعية لأنها إحدى المراحل الأساسية لتفاعل الافراد الاجتماعي والمعرفي، وهي في جوهرها حصيلة العوامل البيولوجية والاجتماعية، فضلاً عن كونها مرحلة لنمو القابليات، والقدرات، والاتجاهات، والعلاقات الشخصية والنمو الانفعالي، والاهتمامات المهنية، واتضاح الجوانب الدينية والأخلاقية، وإذا كانت هذه المرحلة

توصف بأنها مرحلة التحولات السريعة والتغيرات المفاجئة، فهي زيادة على ذلك مرحلة تصبح فيها مراكز الاهتمام اكثر بعداً وارتباطاً اجتماعياً، وتنمو فيها الدوافع باتجاه النقد والنقاش والتحليل وتفهم القيم. (معاليقي، 2007، 11)

وتُعد ظاهرة الاستهواء إحدى الوسائل التي يتم عن طريقها اكتساب الفرد للمعايير السائدة في المجتمع تلك المعايير التي تمثل الإطار المرجعي الذي يتم الرجوع اليه من حين الى آخر، وهناك عوامل موقفية تجعل الفرد يتأثر بأحكام الآخرين، أي أن هذا التأثير لا يحدث نتيجة خبرة مفردة ولكن نتيجة التعرض للتفاعل في موقف اجتماعي، بمعنى أن إدراك الفرد للموقف والتفسير الذي يعطيه لعناصر هذا الموقف هو الذي يحدد نوع التأثر به ودرجته، فالجماعة تشكل ضغطاً على الفرد تجعله يغير من احكامه باتجاه الجماعة نحو أحكام قد تكون صائبة أو غير صائبة بحسب مقتضيات الموقف. (الداغستاني، 1995، 31)

إن الآثار الجانبية لتقبل الأفكار السلبية من الآخرين إذا ما انعكست على حياة الطالب أو الطالبة فإنها سوف تؤثر في أداؤهم الأكاديمي وتحديد هويتهم الشخصية داخل الجامعة وخارجها، لذلك نجد أن العديد من الدراسات تناولت متغيرات نفسية عديدة للمحافظة على سلامة البناء النفسي للطلبة وبما يحقق لهم شخصية متزنة وناجحة، فالطالب أو الطالبة وهم يعيشون عملية التفاعل تبرز أمامهم عدد من المواقف تجعلهم يواجهون مشكلات تستدعي منهم ايجاد حل يسهل عملية التفاعل والتوافق. (حسين وعبد الجبار، 2000، 144)

يتفق معظم العلماء على أن الخبرات التي يتلقاها الفرد من البيئة الخارجية هي من أهم المؤثرات التي تؤثر في المناخ النفسي والاجتماعي بوصفها مصدر خبرات الرضا وإشباع الحاجات، فضلاً عن كونها المصدر الأول للاستقرار النفسي والاتصال بالحياة. (الداهري، والعبيدي، 1999، 183)

تُعد أساليب التواصل الاجتماعي من العوامل المهمة في تقييم المناخ النفسي والاجتماعي للأفراد، ونظراً لأهمية الموضوع فقد تناولته العديد من الدراسات وعبر مراحل عمرية مختلفة ومن خلال علاقته بموضوعات أخرى، نذكر من هذه الدراسات على سبيل المثال دراسة (Sears) على أن العلاقات الدافئة والايجابية بين الأبناء والآباء تدعم مناخهم النفسي الاجتماعي. (وطفة، 2001، 222)

فالمناخ النفسي الاجتماعي الايجابي يعد بحد ذاته هدفاً لسلوك الإنسان للحفاظ على ديمومة الحياة التي تعد سلسلة من التوافقات الناجحة والتي تتضح من خلال تفاعله مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها، كذلك ممكن أن تكون هذه التوافقات ضعيفة وغير بناءة وتؤثر سلبا على سلوك الفرد وعلى مناخه النفسي والاجتماعي. (Harlock & Elisabeth, 1980, 265)

وتتضح أهمية مناخ الأفراد النفسي الاجتماعي كذلك من خلال ارتباطه بمتغير الصحة النفسية Mental Health ارتباطاً وثيقاً، إذ أن اغلب تعريفات الصحة النفسية تُشير إلى أن توافق الفرد النفسي والاجتماعي مع نفسه ومجتمعه توافقاً يؤدي إلى أقصى ما يمكن من الكفاية والسعادة لكليهما، والتمتع

بحياة خالية من التأزم والاضطراب، فالصحة النفسية تقود إلى مناخ نفسي اجتماعي ايجابي الذي يؤدي بدوره إلى الصحة النفسية أيضا. (الداهري، 2001، 27)

ويعتبر مفهوم المناخ النفسي الاجتماعي مفهوم يصعب فصل مكوناته إلا لمتطلبات البحث والدراسة ويصعب ذلك أحيانا، ومن الباحثين من ميز بين المناخ النفسي والمناخ الاجتماعي، واعتبرهما البعض مفهوماً واحداً فقد ورد في معجم علم النفس المعاصر أن "مرادفات مفهوم المناخ النفسي الاجتماعي هي المناخ الأخلاقي النفسي، والمناخ النفسي والجو النفسي داخل جماعة"، وحيث أن الفرد لا يوجد بمعزل عن الجماعة فإن مناخه النفسي لا ينفصل عن مناخه الاجتماعي. (بتروفسكي وآخرون، 1996، 46)

ولأجل كل ما تقدم يمكن أجمال أهمية البحث الحالي بالاتي:

1- تناول البحث عينة مهمة متمثلة بطلبة الجامعة الذين يمثلون الشريحة الفعالة في المجتمع والذين يقع على عاتقهم بناء وتطوير مستقبل العملية التربوية والتعليمية.
2- ندرة الدراسات التي تناولت مفهوم المناخ النفسي الاجتماعي في مجتمعنا بالرغم من أهميته في ظل تدهور الظروف الأمنية.
3- أن مفهوم القابلية للاستهواء بحد ذاته مهم في عملية تطوير الشخصية.
4- تعد هذه الدراسة من الدراسات النفسية التي تتناول مثل هذه المتغيرات المهمة في المجال التربوي ولم يسبق أن أجري في العراق (على حد علم الباحث) مثل هذا البحث والجمع بين هذين المتغيرين، لذا جاء البحث لسد الفجوة الموجودة في المجال التربوي المحلي وتسليط الضوء على هذه الظاهرة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف الى:

1. مستوى القابلية للاستهواء لدى طلبة الجامعة .
2. مستوى المناخ النفسي الاجتماعي (الايجابي) لدى طلبة الجامعة.
3. مستوى المناخ النفسي الاجتماعي (السلبي) لدى طلبة الجامعة.
4. دلالة الفرق في القابلية للاستهواء على وفق متغير النوع (ذكور-أناث) لدى طلبة الجامعة.
5. دلالة الفرق في المناخ النفسي الاجتماعي (الايجابي) على وفق متغير النوع (ذكور-أناث).
6. دلالة الفرق في المناخ النفسي الاجتماعي (السلبي) على وفق متغير النوع (ذكور-أناث).
7. العلاقة الارتباطية بين القابلية للاستهواء والمناخ النفسي الاجتماعي (الايجابي – السلبي)

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد ولكلا الجنسين(ذكور- أناث) والتخصص (العلمي-الإنساني) للعام الدراسي 2015-2016.

تحديد المصطلحات:

1- القابلية للاستهواء: عرفها كل من:

-**(Kotov, 2004, 66):** "رغبة الفرد في أن تتوافق أفكاره وآراؤه ومعتقداته مع أفكار وآراء ومعتقدات الآخرين، دون فحص أو تمحيص".

- **الخالدي (2008، 133):** "الرغبة في التقليد والانقياد في تقبل الأفكار مع فقدان النظرة الانتقادية والقدرة على التقييم، وسهولة التأثر بالإعلانات التجارية".

التعريف النظري: من خلال التعريفات أنفة الذكر، تبنى الباحث تعريف "كوتوف" تعريفاً نظرياً للبحث الحالي، كون الباحث قد تبنى مقياسه.

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس القابلية للاستهواء في البحث الحالي.

2- المناخ النفسي الاجتماعي: عرفه كل من:

- **موسى (1991، 17):** "هو الجانب الكيفي من العلاقات الشخصية المتبادلة الذي يتجلى كمجموع إجمالي للأوضاع النفسية ويسهل أو يعوق الأنشطة المنتجة والتطور الشامل للفرد في الجماعة".

-(Koys & Decotiis, 1999, 167)**:** "ظاهرة إدراكية حسية يشارك فيها الفرد بشكل واسع كوحدة تنظيمية مفترضة وظيفتها الأساسية تشكيل السلوك الفردي وفقاً لمتطلبات المنظمة".

التعريف النظري: من خلال التعريفات أنفة الذكر، تبنى الباحث تعريف "كويز وديكوتز" تعريفاً نظرياً للبحث الحالي، كون الباحث قد تبنى مقياس المناخ النفسي الاجتماعي المعد من قبلهم.

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس المناخ النفسي الاجتماعي في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: القابلية للاستهواء:

يعد مفهوم القابلية للاستهواء من المفاهيم التي لم تحظى باهتمام الباحثين والدارسين في ميادين علم النفس إلا في النصف الثاني من القرن العشرين والتي قد تؤدي دوراً كبيراً في تكوين اتجاهاتنا وعواطفنا نحو الآراء والأفكار والمعتقدات والنظم الاجتماعية، ولاسيما إذا كأنت صادرة من شخصيات بارزة، أو ذات نفوذ، أو كأن يعتنقها عدد كبير من الناس، فنحن نتشرب الآراء والاتجاهات والمعتقدات التقليدية الشائعة في جماعتنا دون نقد أو تحليل، ولاسيما تلك التي تسود جو الأسرة التي تنشأ في أحضانها، مثل اتجاهات الأسرة نحو الدين والوطن والنظام الاجتماعي أو الاقتصادي، واتجاهاتنا نحو الحق والباطل. وليست الأسرة وحدها مصدر ما نكتسبه من اتجاهات عن طريق القابلية للاستهواء فهناك المدرسة والصحافة والاذاعة والدعاية والمطالعات الخاصة وأفكار قادة الرأي وما نسمعه من أصدقائنا وزملائنا من آراء وافكار. (عبد الرحمن، 2014 ، 25)

ويكون لدى الشخص الاستهوائي استعداد لتصديق ما يقال له من غير تمحيص ولا تحقق، ويتميز بعض الأفراد بالاستهوائية الشديدة، والأثر الاستهوائي للسلوك أكبر من الأثر الاستهوائي للكلام، ومن المهم لنجاح الاستهواء أن تكون الحالة الوجدانية متوافقة مع الأفكار المراد الاستهواء بها. والنساء أقل مقاومة للاستهواء من الرجال. ويتعلق تأثير الاستهواء بمكانة المؤثر(Suggestion's)، وذلك ما يسمى بالاستهواء المعتمد على مكانة المؤثر Suggestion Presetting. (الحنفي، 2003، 295)

بعض وجهات النظر النفسية – الاجتماعية في تفسير مفهوم القابلية للاستهواء: إن الاستهواء من وجهة نظر (Freud, 1856-1939)، نزعة فطرية عامة تعبر عن دافع الافراد للخنوع، إذ تظهر بوضوح عند الإنسان منذ الطفولة وتكمن فيما يسميه بـــ"الأنا الأعلى" الذي يتطور عند الطفل نتيجة تقمصه لدور والده الذي هو من الجنس نفسه، وذلك في محاولة من الطفل لحل عقدة (أوديب) عند الذكور وعقدة (الكترا) عند الإناث، وفي إطار هذا الدافع تأتي أفكار الفرد ومشاعره وتصرفاته وفقاً لأفكار ومشاعر وتصرفات فرد آخر أو افراد آخرين. (أبو حطب وصادق، 2000، 741)

وتؤكد (Horney, 1885- 1952)، أن هناك فروقاً فطرية بين الناس لكنها لم تولي اهتماماً بذلك وعدت السلوك الإنساني سلوكاً متعلماً، وأن الإنسان في اتخاذه الخضوع يحاول أن يحقق لنفسه الأمن والرضا. وأولت هورني اهتماماً كبيراً لأثر البيئة في السلوك، وأكدت أن القابلية للاستهواء تظهر نتيجة لدافع الخضوع، والشخص الاستهوائي هو ذلك الممتثل للأغلبية في عالمه، المنساق في تيار الجموع. (محمد، 2002، 56)

أما بأندورا ووالترز (1963) علماء نظرية التعلم الاجتماعي فقد فسرا الاستهواء على أنه متعلم، ويتم من خلال عملية تكوين الافكار والمعتقدات خلال المحاكاة والتقليد، فالأفكار والمعتقدات يتعلمها الفرد شأنها شأن العادات الشخصية، ويدعى التعلم بالملاحظة أو التقليد أو التعلم بالأنموذج أي النمذجة. Observational Learning (قطامي، 1998، 169)

النظريات المعرفية التي تفسير مفهوم القابلية للاستهواء:

من أبرز العلماء المعرفيين الذين أشاروا إلى موضوع الاستهواء (Festinger, 1957) الذي يؤكد على تأثير الاتصال الاجتماعي في تغيير اتجاهات الفرد وآرائه وأفكاره ضمن الجماعة، القائمة على أساس التأثير الاجتماعي وأنواع السلوك التنافسي بين الافراد التي تنبع من الحاجة إلى التقييم من خلال وجود دافع عند الافراد لتقييم آرائهم وقابلياتهم، وأشار (فستنجر) إلى أن تغيير آراء الفرد أو أفكاره في الجماعات المتماسكة يكون أقل من الأفراد في الجماعات غير المتماسكة. (صالح، 1988، 144)

نظرية المقارنة الاجتماعية: صاحب هذه النظرية عالم النفس الامريكي (ليون فستنجر) عام (1954) إذ أكد فيها على تأثير التفاعل الاجتماعي من خلال الآراء والاتجاهات. ثم شملت بعد ذلك تقييم كل من القابليات والافكار والآراء، وقد وضع (فستنجر) هذه النظرية قبل وضعه نظرية التنافر

المعرفي، لذلك فإن بعض الافكار في كليهما قد تكون متشابه، ففيهما أكد على دور العمليات الادراكية على مفهوم الاتساق، إذ أن الافراد يندفعون بتلقائية لمطابقة آرائهم مع آراء الاخرين داخل الجماعة التي ينتمون اليها ويخضعون في اثناء هذا لمتغيرات متعددة لتحقيق رغباتهم في خلق نوع من التناسق بينهم وبين من يحيطون بهم. (Insko, 1967, 20)

يرى (فستنجر) أن للاتصال أو التفاعل الاجتماعي تأثيراً في الآراء والاتجاهات والقابليات ويمكن أن يفسر (فستنجر) هذه الظاهرة بأنها تحدث وفقاً لدافع المقارنة، إذ أن الصديق لا يمكن أن يكون مختلفاً عن صديقه في الآراء أو في الاتجاهات أو في أبعاد وثيقة الصلة بموضوع الصداقة، وبما أن التقويم يعد ضرورة اجتماعية فإن الصديق يبحث عن المقارنة الاجتماعية لتقويم رأيه، وأن الضغط نحو الاتساق يسبب تحولاً في رأي الصديق لكي يجعل الأمر قريباً منك، أو قد يدرك وجود اختلاف مما يؤدي إلى تهديد العلاقة بالفقدان. (Kassin & Fein & Markus, 2011, 240)

نظرية (Kelman, 1958) للتأثير الفكري–الاجتماعي: تعد هذه النظرية امتداداً لنظرية (فستنجر) في التنافر المعرفي أو الفكري، وقد أشار في نظريته إلى أنه إذا أجري تحفيز الفرد على القيام بأداء سلوك ظاهري مخالف لرأيه الشخصي من خلال إعطائه مكافأة على ذلك، فإنه كلما ازدادت المكافأة تضائل رأيه الشخصي المناقض للرأي الاخر.

وقد وضع (كلمان) ثلاثة عوامل رئيسة يمكن من خلالها أن يتأثر الفرد ويغير اتجاهاته، ويتقبل أفكار الآخرين وآرائهم وهي:

1. الإذعان (Compliance)
2. المطابقة (Identification)
3. التذويت (Deicing) (مكلفين وغروس، 2002، 21).

ثانياً: المناخ النفسي الاجتماعي: نبذة تعريفية عن المناخ:

يعتبر المناخ أحد المفاهيم الواسعة التي تناولتها العلوم النفسية والاجتماعية المهتمة بدراسة الإنسان في تفاعله مع البيئة كعلم النفس الاجتماعي، علم النفسي الإداري، علم النفسي الصناعي، علم النفس البيئي، علم النفس الحربي بالبحث، ويتضح ذلك من خلال تعدد المصطلحات والمسميات التي استخدمت للإشارة إليه.

ومن تلك المصطلحات الشعور، والثقافة، السياق، الشخصية كما استخدمت مصطلحات أخرى مثل البيئة، والوسط، والموقف، والميدان، والموقع، وموقع السلوك والحالات، وكان لكثرة تلك المسميات وما أثير من خلط بين المفاهيم أثر في ظهور الجدل نحوها مما دفع (هالين وكروفت) إلى البحث عن مصطلح يشير إلى العلاقات التي يمارسها الأفراد في المواقف المختلفة بطريقة فعالة، واستخدم Likert كلمة المناخ ليشير إلى مجموعة من الخصائص تصف طبيعة التنظيم.

وقد وصف (Kahnt & Katz) المناخات على أنها نماذج متميزة للمعتقدات التي يتم توصيلها لأفراد المجموعة من خلال عملية التنشئة، ويتم تطويرها من خلال تفاعل الأفراد مع البيئات الاجتماعية والفيزيائية، وينبثق المناخ من أنواع الأفراد وطرق الاتصال والقيم والمعايير المشتركة للأفراد، وعلى الرغم من وجود آراء بديلة فإن معظم الباحثين يتبعون تعريف(كاهن وكاتس) للمناخ على أنه معتقدات اجتماعية تكمن ضمن أعضاء المنظمة، كما توصل (كاهن وكاتس) إلى أن تباين مدركات الأفراد للمناخ يشير إلى الاجماع على المناخ. (Eysenck, 2000, 331)

أما في إطار نظرية النظم الاجتماعية فإن مفهوم المناخ يهتم بالنظام داخل المؤسسة من حيث هي نظم مفتوحة/ مغلقة، بينما مفهوم المناخ في إطار نظرية الدور يهتم بالتفاعل الديناميكي بين حاجات الفرد ومطالب الدور، كما يهتم نموذج المناخ في إطار نظرية الطاعة والاغتراب بعوامل الضبط داخل المؤسسة وما يمكن أن ينشأ عنها من صراع بين حاجات الفرد وأهداف المؤسسة.

مفهوم المناخ النفسي الاجتماعي: تعددت وجهات نظر العلماء والباحثين في مفهوم المناخ النفسي الاجتماعي من حيث تعريفه ووظيفته في الحياة النفسية للفرد، وناقش الأدب السيكولوجي مفهوم المناخ النفسي الاجتماعي تحت مسميات البيئة النفسية، والجو النفسي، والمجال النفسي.

ومنذ عام 1983 رأى كل من (شنيدر وريتشارد) أنه طرأ تقدم ملموس في وضع تصور لمفهوم المناخ النفسي فعرفه(Koys & Decotiis) : بأنه ظاهرة إدراكية حسية يشارك فيها الفرد بشكل واسع كوحدة تنظيمية مفترضة وظيفتها الأساسية تشكيل السلوك الفردي وفقاً لمتطلبات المنظمة. (Koys & Decotiis, 1999, 167)

وتؤكد نظرة (كاتس وكاهن) للمناخ أن المناخ النفسي يشير إلى دلالة أو مغزى الصفات البيئية من حيث المعنى المكتسب للفرد الواحد. وقد اقترح (جيمس) وزملائه بأن إدراكات البيئة التنظيمية يأخذ معنى شخصي، ومغزى عاطفي أو دافعي للموظفين خلال عملية التقييم التي فيها التمثيل المعرفي لسمات البيئة يتم تفسيره في ضوء القيم الفردية من حيث الأهمية لرفاهية الفرد.

أما رضوان (1994، 55) فيرى أن البيئة النفسية أو المناخ النفسي هي البيئة كما يدركها الفرد ويتأثر بها فيستجيب لها وهي التي تثير أنتباهه واهتمامه ونشاطه، ويذهب بعض الباحثين إلى أن المناخ النفسي يمثل البيئة كما يدركها الفرد وتبدو له ويشعر نحوها فيستجيب لها في ضوء هذا الإدراك والشعور. وهذه البيئة النفسية هي التي يطلق عليها المجال النفسي أو المناخ النفسي، وقد تكون البيئة الواقعية واحدة بالنسبة لعدد من الأفراد لكنها تؤلف بيئات سيكولوجية مختلفة جد الاختلاف لكل فرد منهم.

بينما يمثل المناخ الاجتماعي البيئة الرئيسية التي يوجد في إطارها الفرد وأطلق عليه (ليفين) المجال الاجتماعي وعرفه بأنه أي جماعة فاعلة أو متغيرة ينتظم فيها سلوك الفرد. (مليكة، 1989، 396)

بعض النظريات المفسرة لمفهوم المناخ النفسي الاجتماعي كمفهوم (ايجابي- سلبي):

- نظرية التحليل النفسي Psycho Analysis Theory :

يرى (Frued, 1961, 130) أن المناخ النفسي الايجابي هو إشباع الغرائز والرغبات البيولوجية بالصورة التي تسمح بتجنب العقوبات الاجتماعية أو إدانة الذات، كما يرى "فرويد" أن عمليات التوافق الشخصي غالباً ما تكون لاشعورية، وأن الفرد لا يكون على وعي بالأسباب الحقيقية لكثير من سلوكه كما أن مناخ الفرد النفسي مع المجتمع يمثلان حلاً وسطاً بين الحاجات الداخلية للفرد والمطالب الخارجية للمجتمع، فهي تتبنى طابعاً اجتماعياً يتفق ومقتضيات المجتمع، ويعني أن الفرد في حالة صراع بين دوافعه الشخصية التي لا يتقبلها المجتمع وبين المطالب الاجتماعية.

أما Yong يرى أن المناخ الايجابي للفرد والصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي دون توقف، كما أكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية، وأهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة، وأن الصحة النفسية والمناخ النفسي الاجتماعي الايجابي يتطلبان الموازنة بين ميولنا الانطوائية والانبساطية.

أما E. Froum فقد أكد أن الإنسان اجتماعي بطبيعته وأن غالبية مشاكله تأتي من خلال انفصاله عن المجتمع وعد "فروم" الدافع للأمان والدافع المضاد (دافع الحرية) هي دوافع يتسم بها جميع البشر والخيار بين هذين الدافعين شيء لا يمكن تجنبه، ويولد هذا الاستقطاب خمس حاجات هي: الارتباط التجذر، التجاوز، الهوية، الإطار المرجعي.

وأوضح أن الشخصية الايجابية تتحقق من خلال المدى الذي يظهر فيه الفرد اتجاهاً منتجاً، وذلك لأن إنتاجيته تشعره بالسعادة وتمتعه بالصحة النفسية، وهذا ما يستند اليه المناخ النفسي الاجتماعي الايجابي (صالح، 1987، 45)

النظرية السلوكية Behaviorism Theory: ترى المدرسة السلوكية أن مناخ الفرد النفسي والاجتماعي على أساس نظرتها إلى الشخصية بأنها نتاج التعلم من خلال تفاعل الفرد مع البيئة والاستجابة لمثيراتها، ويُعزى المناخ الايجابي أو السلبي إلى الرابطة المشهورة بين المثير والاستجابة، ويُعد التعزيز الوسيلة التي يتم من خلالها اكتساب الفرد العادات الايجابية والسلبية، ومن ثم تكوين بنية شخصيته.

ويتحقق المناخ الايجابي حسب وجهة النظر السلوكية من خلال:

1- زيادة إدراك الفرد لجميع الظروف التي تؤدي إلى خلق السلوك الشاذ، أو التي تمنع السلوك المطلوب من أن يحدث.
2- الطلب من الفرد معالجة كل من السلوك والظروف ذات العلاقة وتسجيلها وذلك لتعزيز البديل المهم.
3- مكافأة السلوك المرغوب فيه، ومعاقبة السلوك غير المرغوب فيه. (المنيزل وسلمان، 1999، 3)

الدراسات السابقة:

أولا: دراسات القابلية للاستهواء:

- **دراسة** (Kotov, 2004): هدفت هذه الدراسة إلى تعرف القابلية للاستهواء لدى المراهقين. طبقت على عينة بلغت (500) مراهق ومراهقة تراوحت أعمارهم ما بين (13 – 17) سنة في ولاية نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج البحث، أنتشار القابلية للاستهواء لدى المراهقين، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القابلية للاستهواء بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

- **دراسة (عبد الرحمن، 2014):** هدفت الدراسة الى الإجابة عن تساؤلات: ما درجة انتشار القابلية للاستهواء وأزمة الهوية لدى المراهقين في الأعمار (13، 14، 15، 16، 17) سنة، وهل هناك علاقة بين القابلية للاستهواء وأزمة الهوية؟ وقد تكونت عينة البحث من (500) مراهقاً ومراهقة، اُختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، واظهرت النتائج أن المراهقين يتسمون في عمري (13) و (17) سنة بالقابلية للاستهواء، وتكون هذه القابلية بدرجة متوسطة لدى المراهقين في الأعمار (14، 15، 16) سنة؛ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين القابلية للاستهواء وأزمة الهوية لدى المراهقين من أعمار (13 إلى 17) سنة. كذلك لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث.

ثانيا: دراسات المناخ النفسي الاجتماعي:

- **دراسة** (Koys & Decotiis, 1999): هدفت الدراسة الى قياس استقرائي للمناخ النفسي الاجتماعي وبلغت عينة الدراسة (700) طالبة وطالبة، واستخدم فيها الباحثان أسلوب التحليل العاملي لفصل العوامل المكونة لأبعاد المناخ النفسي الاجتماعي فقد وجدا من مراجعتهما للأدب السيكولوجي ثمانين بعداً وتوصلت نتيجة التحليل العاملي إلى ثمانية أبعاد هي: الاستقلال الذاتي، الاندماج، الثقة، الضغوط التدعيم، التقدير أو الاعتراف، العدالة، التجديد؛ ومن وجهة نظر الباحثان تعتبر نتائج الدراسة مشجعة وذلك لعدم وجود اتفاق في الأدب السيكولوجي بخصوص الأبعاد المكونة للمناخ النفسي الاجتماعي.

- **دراسة (عودة 2002):** هدفت الدراسة التعرف الى العلاقة الارتباطية بين المناخ النفسي الاجتماعي والطمأنينة الانفعالية وقوة الأنا لدى طالبات الجامعة الاسلامية بغزة، بلغت عينة الدراسة (376) طالبة اختيروا بالطريقة العشوائية، واظهرت نتائج الدراسة بوجود علاقة ارتباطية بين المناخ النفسي الاجتماعي والطمأنينة الانفعالية، كذلك وجود علاقة ارتباطية بين المناخ النفسي الاجتماعي وقوة الأنا كذلك اظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذو دلالة احصائية بين الطالبات على وفق متغير التخصص (علمي – أنسأني) في متغير المناخ النفسي الاجتماعي.

تعقيب:

1- من خلال استعراض الدراسات التي تناولت القابلية للاستهواء (التي تمكن الباحث من الحصول عليها) يمكن استخلاص بعض المؤشرات منها:

هو أن عينة الدراسات تمثلت بفئة المراهقين من عمر 13–17، فضلا عن انتشار ظاهرة القابلية للاستهواء بينهم، أما من حيث الفروق بين الذكور والإناث فقد كانت دالة لصالح الإثاث في دراسة (Kotov, 2004)، بينما لم تظهر فروق دالة احصائيا بينهم في دراسة (عبد الرحمن 2014).

2- أما من خلال استعراض الدراسات التي تناولت المناخ النفسي الاجتماعي (التي تمكن الباحث من الحصول عليها) يمكن استخلاص بعض المؤشرات منها: هو أن عينة الدراسات تمثلت بفئة طلبة الجامعة، ففي دراسة Koys & Decotiis(1999) لا يوجد اتفاق في الأدب السيكولوجي بخصوص الأبعاد المكونة للمناخ النفسي الاجتماعي، أما في دراسة عودة (2002) فقد أظهرت نتائج الدراسة بوجود علاقة ارتباطية بين المناخ النفسي الاجتماعي والطمأنينة الانفعالية وقوة الأنا وفي متغير التخصص لم تظهر فروق ذو دلالة احصائية.

إجراءات الدراسة الميدانية

مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث من طلبة جامعة بغداد للعام الدراسي 2015–2016، حيث بلغ عددهم (53411)* موزعين على (24) كلية علمية وإنسانية، وعلى وفق متغير النوع بواقع (23697) من الذكور و(29714) من الإناث.

عينة البحث:

لقد اعتمد الباحث في اختيار عينة بحثه على الطريقة العشوائية الطبقية حيث بلغ عدد أفراد العينة (160) طالب وطالبة تم اختيارهم من اربع كليات في جامعة بغداد هي: (كلية العلوم السياسية، وكلية التربية/أبن رشد، وكلية الهندسة، وكلية العلوم)، وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) عينة البحث الاساسية موزعة على وفق متغيري الكلية والنوع

ت	الكلية	النوع		المجموع
		ذكور	أناث	
1	العلوم السياسية	19	22	41
2	التربية/أبن رشد	23	25	48
3	الهندسة	17	20	37
4	العلوم	16	18	34
	المجموع	75	85	160

* أمكن الحصول عليها من دائرة الدراسات والتخطيط والمتابعة/ قسم الإحصاء والمعلوماتية في جامعة بغداد.

أداتا البحث:

من أجل قياس متغيرات البحث الحالي وهي (القابلية للاستهواء والمناخ النفسي الاجتماعي) اطلع الباحث على بعض الدراسات والمقاييس ذات العلاقة بمتغيرات البحث، وبعد الاطلاع على الأدبيات الخاصة بمفهوم القابلية للاستهواء تبنى الباحث مقياس (Kotov, 2004)، والمعرب من قبل (عبد الرحمن، 2014)، إذ تم ترجمة النسخة الإنجليزية الاصلية واستخراج صدق الترجمة وفق الخطوات العلمية والمنهجية بما يلاءم البيئة العراقية، وتألف المقياس بصورته النهائية من (79) فقرة يقابلها ثلاث بدائل هي: (موافق تماماً، موافق الى حد ما، غير موافق) يقابلها سلم درجات (3، 2، 1) هذا بالنسبة للفقرات الايجابية اما الفقرات السلبية فيقابلها سلم درجات (1، 2، 3).

أما مقياس المناخ النفسي الاجتماعي فقد قام الباحث بتبني المقياس المعد من قبل (Koys & Decotiis, 1999) والمعرب من قبل (ناصر، 2006)، اذ قام بترجمته وملائمته لطلبة الجامعة والبيئة العربية بوجه عام، إذ تألف المقياس من (48) فقرة، مقسم الى جزأين؛ الأول المناخ الايجابي ويتكون من (24) فقرة يقابلها ثلاث بدائل هي: (دائماً، أحياناً، لا) وسلم درجات (3، 2، 1) والثاني المناخ السلبي ويتكون من (24) فقرة يقابلها أيضاً ثلاث بدائل هي: (دائما، أحيانا، لا) وسلم درجات (1، 2، 3).

صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري):

لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات فقد تم عرض مقاييس البحث على مجموعة من المختصين* في التربية وعلم النفس لتحديد مدى صلاحية فقرات كل مقياس، وفي ضوء آراء المختصين تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق 80% فأكثر وبناء على ذلك تم الإبقاء على جميع الفقرات لكلا المقياسيين مع بعض التعديلات اللغوية.

وضوح تعليمات المقاييس:

لغرض التعرف على مدى وضوح التعليمات والفقرات من حيث الصياغة والمعنى، ومدى فهم الطلبة لفقرات المقاييس وبدائلهما والتعرف على الصعوبات التي تواجه التطبيق، فقد قام الباحث بتطبيق المقياسين معاً على عينة مكونة من (30) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من جامعة بغداد، وقد تبين من هذا التطبيق أن تعليمات وفقرات المقياسين وبدائلهما كأنت واضحة ومفهومة.

---

* ا.م.د سيف محمد رديف / مركز البحوث النفسية / وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
ا.م.د عادل عبد الرحمن / مركز البحوث النفسية / وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
ا.م.د كمال سرحان الخيلاني / كلية الاداب / جامعة بغداد
ا.م.د ناطق فحل جزاع / مركز البحوث التربوية والنفسية / جامعة بغداد

التحليل الإحصائي للفقرات:

لقد طُبق مقياسي القابلية للاستهواء والمناخ النفسي الاجتماعي بصورتهما الاولية على (300) طالب وطالبة واعتمدت هذه العينة لأغراض تحليل الفقرات، وإن الهدف من هذا الاجراء هو الابقاء على الفقرات الجيدة في المقياسين وقد تم استعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين بوصفه اجراء لتحليل الفقرات وكما يأتي :

المجموعتين المتطرفتين: لغرض اجراء التحليل بهذا الاسلوب تم اتباع الخطوات الاتية:

- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من المقياسين.
- ترتيب الاستمارات من اعلى درجة الى اقل درجة لكل مقياس.
- تعيين 27% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في كل مقياس و27% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا، تمثلان مجموعتين بأكبر حجم واقصى تمايز ممكن، وكأن عدد الاستمارات في كل مجموعة (81) استمارة لكل مقياس، ثم طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسط درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في كل فقرة من المقياسين.

جدول (2) القوة التمييزية لفقرات مقياس القابلية للاستهواء

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة (0.05)
	المتوسط الحسابي	التباين	المتوسط الحسابي	التباين		
1	70،2	14،1	08،2	34،1	34،3	
2	76،2	04،1	99،1	15،1	41،5	
3	70،2	72،0	26،1	95،0	54،3	
4	44،2	13،1	31،1	11،1	23،4	
5	02،2	36،1	15،1	98،0	88،2	
6	52،2	78،0	99،1	04،1	08،4	
7	23،2	22،1	50،1	02،1	87،5	
8	11،2	31،1	47،1	11،1	27،4	
9	50،2	18،1	34،1	14،1	09،2	
10	57،2	82،0	98،1	15،1	37،4	
11	44،2	002،1	05،1	12،1	70،6	
12	04،2	42،1	11،1	15،1	03،6	
13	39،2	12،1	09،1	03،1	12،2	
14	14،2	45،1	33،1	16،1	73،3	
15	58،2	86،0	03،1	07،1	11،4	
16	63،2	44،1	64،1	33،1	18،6	
17	44،2	35،1	59،1	28،1	45،5	
18	37،2	54،1	47،1	34،1	51،5	
19	26،2	09،1	56،1	24،1	76،4	
20	63،2	32،1	56،1	21،1	99،6	
21	56،2	34،1	46،1	15،1	25،7	
22	25،2	13،1	12،1	36،1	44،7	
23	58،2	43،1	56،1	18،1	68،6	
24	12،2	20،1	32،1	24،1	32،5	
25	27،2	13،1	64،1	35،1	16،4	
26	15،2	29،1	69،1	23،1	33،5	

	34،3	34،1	08،2	14،1	70،2	27
	41،5	15،1	99،1	04،1	76،2	28
	54،3	95،0	26،1	72،0	70،2	29
	23،4	11،1	31،1	13،1	44،2	30
	88،2	98،0	15،1	36،1	02،2	31
	08،4	04،1	99،1	78،0	52،2	32
	87،5	02،1	50،1	22،1	23،2	33
	27،4	11،1	47،1	31،1	11،2	34
	09،2	14،1	34،1	18،1	50،2	35
	37،4	15،1	98،1	82،0	57،2	36
	30،3	20،1	80،1	92،0	44،2	37
	70،6	12،1	05،1	002،1	20،2	38
	03،6	15،1	11،1	42،1	04،2	39
	12،2	03،1	09،1	12،1	39،2	40
	73،3	16،1	33،1	45،1	14،2	41
	11،4	07،1	03،1	86،0	58،2	42
	18،6	33،1	64،1	44،1	63،2	43
	45،5	28،1	59،1	35،1	44،2	44
	51،5	34،1	47،1	54،1	37،2	45
	76،4	24،1	56،1	09،1	26،2	46
	99،6	21،1	56،1	32،1	63،2	47
	25،7	15،1	46،1	34،1	56،2	48
	44،7	36،1	12،1	13،1	25،2	49
	68،6	18،1	56،1	43،1	58،2	50
	09،2	14،1	34،1	18،1	50،2	51
	37،4	15،1	98،1	82،0	57،2	52
	70،6	12،1	05،1	002،1	44،2	53
	03،6	15،1	11،1	42،1	04،2	54
	12،2	03،1	09،1	12،1	39،2	55
	73،3	16،1	33،1	45،1	14،2	56
	11،4	07،1	03،1	86،0	58،2	57
	18،6	33،1	64،1	44،1	63،2	58
	45،5	28،1	59،1	35،1	44،2	59
	51،5	34،1	47،1	54،1	37،2	60
	76،4	24،1	56،1	09،1	26،2	61
	99،6	21،1	56،1	32،1	63،2	62
	25،7	15،1	46،1	34،1	56،2	63
	44،7	36،1	12،1	13،1	25،2	64
	68،6	18،1	56،1	43،1	58،2	65
	32،5	24،1	32،1	20،1	12،2	66
	16،4	35،1	64،1	13،1	27،2	67
	33،5	23،1	69،1	29،1	15،2	68
	34،3	34،1	08،2	14،1	70،2	69
	41،5	15،1	99،1	04،1	76،2	70
	54،3	95،0	26،1	72،0	70،2	71
	99،6	21،1	56،1	32،1	63،2	72
	25،7	15،1	46،1	34،1	56،2	73
	44،7	36،1	12،1	13،1	25،2	74
	68،6	18،1	56،1	43،1	58،2	75
	09،2	14،1	34،1	18،1	50،2	76
	37،4	15،1	98،1	82،0	57،2	77
	70،6	12،1	05،1	002،1	44،2	78
	03،6	15،1	11،1	42،1	04،2	79

جدول (3) القوة التمييزية لفقرات مقياس المناخ النفسي الاجتماعي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة 0.05
	المتوسط الحسابي	التباين	المتوسط الحسابي	التباين		
1	61،2	30،2	86،1	92،1	79،3	
2	70،2	34،2	76،1	81،1	79،4	
3	93،2	53،1	45،1	02،2	16،4	
4	52،2	96،0	40،1	33،1	31،4	
5	32،2	65،1	66،1	94،1	62،3	
6	75،2	74،1	47،1	07،2	81،6	
7	38،2	28،1	40،1	68،1	92،5	
8	01،2	54،1	47،1	71،1	11،3	
9	66،2	39،1	36،1	87،1	47،7	
10	12،2	22،1	12،1	77،1	01،6	
11	75،2	59،1	64،1	83،1	24،6	
12	79،2	75،1	91،1	12،2	65،4	
13	77،2	62،1	36،1	87،1	85،7	
14	53،2	83،0	85،1	48،1	65،4	
15	88،2	59،1	64،1	12،2	09،6	
16	04،2	57،1	15،1	90،1	96،4	
17	77،2	62،1	81،1	82،1	38،5	
18	42،2	21،1	24،1	83،1	03،7	
19	03،2	56،1	69،1	91،1	47،7	
20	82،2	64،1	25،1	52،1	33،3	
21	65،2	47،1	79،1	62،1	08،5	
22	69،2	62،1	17،1	64،1	99،2	
23	25،2	96،1	16،1	14،1	59،5	
24	76،2	44،1	51،1	84،1	17،7	
25	10،2	90،1	41،1	88،1	03،9	
26	81،2	51،1	25،1	95،1	32،7	
27	61،2	94،0	20،1	24،1	88،2	
28	46،2	16،1	45،1	78،1	12،6	
29	26،2	14،1	03،1	81،1	44،7	
30	60،2	55،1	43،1	09،2	37،5	
32	22،2	54،1	47،1	71،1	11،2	
33	15،2	39،1	36،1	87،1	47،6	
34	11،2	22،1	12،1	77،1	01،5	
35	65،2	59،1	64،1	83،1	24،5	
36	69،2	75،1	91،1	12،2	65،3	
37	67،2	62،1	36،1	87،1	85،6	
38	43،2	83،0	85،1	48،1	65،3	
39	76،2	59،1	64،1	12،2	09،6	
40	10،2	57،1	15،1	90،1	96،3	
41	75،2	62،1	81،1	82،1	38،4	
42	54،2	53،1	45،1	02،2	16،3	
43	51،2	96،0	40،1	33،1	31،3	
44	31،2	65،1	66،1	94،1	62،2	
45	74،2	74،1	47،1	07،2	81،5	
46	37،2	28،1	40،1	68،1	92،4	
47	03،2	54،1	47،1	71،1	11،2	
48	65،2	39،1	36،1	87،1	47،6	

وقد عدت القيمة التائية مؤشرا لتمييز كل فقرة بمقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (96،1)* وقد كانت الفقرات في مقياس (القابلية للاستهواء) جميعها مميزة عند مستوى دلالة (0.05) وبذلك اصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (79) فقرة، كذلك فقرات مقياس (المناخ النفسي الاجتماعي) فقد كانت جميعها مميزة أيضا عند مستوى دلالة (05،0) وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (48) فقرة بجزأيه (الايجابي والسلبي). والجدولين (2 ، 3) يوضحا ذلك.

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

جدول (4) معاملات ارتباط فقرات مقياس القابلية للاستهواء بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	306،0	21	304،0	41	229،0	61	185،0
2	162،0	22	459،0	42	183،0	62	378،0
3	365،0	23	208،0	43	378،0	63	300،0
4	155،0	24	210،0	44	219،0	64	419،0
5	226،0	25	222،0	45	465،0	65	321،0
6	121،0	26	267،0	46	395،0	66	287،0
7	225،0	27	271،0	47	333،0	67	244،0
8	149،0	28	243،0	48	157،0	68	311،0
9	167،0	29	468،0	49	348،0	69	222،0
10	381،0	30	527،0	50	480،0	70	216،0
11	200،0	31	341،0	51	389،0	71	188،0
12	203،0	32	149،0	52	213،0	72	209،0
13	212،0	33	185،0	53	202،0	73	203،0
14	124،0	34	180،0	54	401،0	74	144،0
15	231،0	35	404،0	55	398،0	75	211،0
16	333،0	36	278،0	56	407،0	76	319،0
17	185،0	37	517،0	57	382،0	77	207،0
18	128،0	38	432،0	58	223،0	78	217،0
19	362،0	39	297،0	59	517،0	79	255،0
20	139،0	40	442،0	60	137،0		

* القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (160) تساوي (1,96)

جدول (5) معاملات ارتباط فقرات مقياس المناخ النفسي الاجتماعي بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	277،0	17	255،0	33	307،0
2	234،0	18	144،0	34	276،0
3	338،0	19	320،0	35	280،0
4	231،0	20	222،0	36	294،0
5	173،0	21	297،0	37	232،0
6	264،0	22	295،0	38	248،0
7	317،0	23	278،0	39	247،0
8	222،0	24	304،0	40	313،0
9	265،0	25	218،0	41	299،0
10	358،0	26	292،0	42	306،0
11	155،0	27	276،0	43	167،0
12	213،0	28	218،0	44	314،0
13	216،0	29	361،0	45	288،0
14	219،0	30	211،0	46	178،0
15	166،0	31	287،0	47	196،0
16	314،0	32	233،0	48	159،0

استعمل معامل ارتباط (بيرسون) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل من فقرات المقياس والدرجة الكلية. وقد كأنت معاملات الارتباط دالة دلالة معنوية لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (113،0) عند مستوى دلالة (05،0) وبدرجة حرية (298) في مقياس القابلية للاستهواء، وجميعها دالة في مقياس المناخ النفسي الاجتماعي، والجدولين (4 ، 5) يوضحا ذلك.

الخصائص السيكومترية للمقياسيّن القابلية للاستهواء والمناخ النفسي الاجتماعي:

- **الصدق:** يعد الصدق من الخصائص الأساسية للمقاييس النفسية لأنه يشير إلى قدرة المقاييس في قياس ما وضع من أجل قياسه (Eble, 1972, 408). وقد كان لمقاييس البحث الحالي مؤشر الصدق الظاهري.

الصدق الظاهري Face Validity: يعد الصدق الظاهري الاشارة الى ما يبدو أن المقياس يقيس ما وضع من أجله، أي مدى ما يتضمن فقرات يبدو أنها على صلة بالمتغير الذي يقاس وأن مضمون المقياس متفق مع الغرض منه. وهو المظهر العام للمقياس من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها (الامام، 1990، 130)، وقد تحقق هذا النوع من الصدق في هذه المقاييس عندما عرضت فقرات كل مقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها.

- **الثبات Reliability:** تم حساب الثبات لمقاييس البحث الحالي بطريقتين: الأولى بطريقة أعادة الاختبار Test-Retest، أذ بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (79،0) لمقياس القابلية للاستهواء، و(76،0) لمقياس المناخ النفسي الاجتماعي، والطريقة الثانية هي طريقة (ألفاكرونباخ) Cronbach Alfa، إذ بلغ

معامل الثبات بهذه الطريقة (79،0) لمقياس القابلية للاستهواء، و(82،0) لمقياس المناخ النفسي الاجتماعي.

عينة التطبيق النهائي:

بعد استكمال الباحث لأداتي البحث والتحقق من خصائصهما السيكومترية، قام بتطبيقهما بدفعة واحدة على عينة البحث (من خلال تقديم المقياسين معاً للمفحوصين) والبالغ عددهم (160) طالب وطالبة تم اختيارهم من اربع كليات في جامعة بغداد هي: (كلية العلوم السياسية، وكلية التربية/أبن رشد، وكلية الهندسة، وكلية العلوم)، كما ذكر أنفاً.

الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (spss)

- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين.
- معامل أرتبط بيرسون .
- معادلة ألفاكرونباخ .
- الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة .
- القيمة التائية لدلالة معاملات الارتباط .
- معادلة النسبة المئوية.

عرض النتائج وتفسيرها

سيتم فيما يلي عرضً النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي تبعاً لأهدافه بعد تحليل البيانات، ومن ثم تفسير هذه النتائج وعلى النحو الآتي:

الهدف الأول: التعرف على مستوى القابلية للاستهواء لدى طلبة الجامعة:

جدول (6) نتيجة الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي لعينة البحث في القابلية للاستهواء

العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (05،0)
				المحسوبة	الجدولية	
160	95,150	28.10	158	−85.6	96.1	غير دالة

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن متوسط درجات العينة لقابلية الاستهواء بلغ (95,150) وبأنحراف معياري مقداره (28.10)، بينما كان المتوسط الفرضي للمقياس (158) ، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كأنت (−6.85) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) تبين أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى (05،0) وبدرجة حرية (159) ، مما يعني أن أفراد عينة البحث ليس لديهم قابلية للاستهواء وجدول (6) يوضح ذلك.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الى أن طلبة الجامعة يمثلون شريحة ذات مستوى علمي وثقافي فهم لا يعانون ضغطا للاتساق، لأنهم متقاربين معرفيا، لذلك هم أقل حاجة إلى تغيير آرائهم وبالتالي لم تظهر لديهم قابلية للاستهواء.

الهدف الثاني: التعرف على مستوى المناخ النفسي الاجتماعي (الايجابي) لدى طلبة الجامعة:

جدول (7) نتيجة الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي لعينة البحث في المناخ النفسي الاجتماعي الايجابي

العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (05،0)
				المحسوبة	الجدولية	
160	89،54	49،4	48	32،15	96،1	دالة

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن متوسط درجات العينة في المناخ النفسي الاجتماعي (الايجابي) بلغ (89،54) وبانحراف معياري مقداره (49،4) ، بينما كأن المتوسط الفرضي للمقياس (48) ، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كأنت (32،15) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (96،1) تبين أنها دالة إحصائياً عند مستوى (05،0) وبدرجة حرية (159) ، مما يعني أن أفراد عينة البحث يمتلكون مناخ نفسي اجتماعي ايجابي وجدول (7) يوضح ذلك.

الهدف الثالث: التعرف على مستوى المناخ النفسي الاجتماعي (السلبي) لدى طلبة الجامعة:

جدول (8) نتيجة الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي لعينة البحث في المناخ النفسي الاجتماعي السلبي

العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (05،0)
				المحسوبة	الجدولية	
160	42،46	78،3	48	41،1	96،1	غير دالة

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن متوسط درجات العينة في المناخ النفسي الاجتماعي (السلبي) بلغ (42،46) وبانحراف معياري مقداره (78،3)، بينما كأن المتوسط الفرضي للمقياس (48) وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كأنت (41.1) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (96.1) تبين أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى (05،0) وبدرجة حرية (159)، مما يعني أن أفراد عينة البحث لا يمتلكون مناخ نفسي اجتماعي سلبي وجدول (8) يوضح ذلك.

ويمكن تفسير نتيجة كل من الهدفين السابقين (الثاني والثالث) الى أن العلاقات الودية الطيبة في المجتمع الجامعي الذي يعيشه الطلبة تدعم الرؤيا الايجابية لحياتهم بشكل عام كونهم يمتلكون اهداف واهتمامات معرفية مشتركة ساعدتهم على تكوين علاقات اجتماعية ايجابية والتي لها تأثير كبير في تعزيز ثقتهم بأنفسهم وبناء انطباعات ايجابية نحو الاشخاص والبيئة المحيطة.

الهدف الرابع: التعرف على دلالة الفرق في القابلية للاستهواء على وفق متغير النوع (ذكور- أناث) لدى طلبة الجامعة:

جدول (9) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين متوسط درجات الذكور والإناث في القابلية للاستهواء

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (05،0)
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	75	53.149	25.9	83.1	96.1	غير دالة
أناث	85	74،151	30.10			

ولتحقيق هذا الهدف تم حساب متوسط درجات كل من الذكور والإناث كلاً بمعزل عن الآخر في مقياس (القابلية للاستهواء) إذ بلغ متوسط درجات الذكور (53،149) وبانحراف معياري مقداره (25،9)، بينما كأن متوسط درجات الإناث (74،151) وبانحراف معياري مقداره (30،10)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (83،1) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (96،1) تبين أنه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في القابلية للاستهواء، عند مستوى (05،0) ودرجة حرية (158)، وجدول (9) يوضح ذلك.

وربما تعود اسباب هذه النتيجة الى أن الجميع يعيش ضمن إطار ثقافي واحد، ولا يوجد تباين يرجح كفة نوع احد الجنسين على آخر في القابلية للاستهواء، إضافة إلى تمتع طلبة الجامعة من كلا النوعين بالوعي والحاسة النقدية والفهم الايجابي والتحليل المنطقي، كل ذلك جعل النتيجة التي توصل لها الباحث، نتيجة منطقية بضعف درجة القابلية للاستهواء أو فرق فيها بين المتغيرات.

الهدف الخامس: التعرف على دلالة الفرق في المناخ النفسي الاجتماعي (الايجابي) على وفق متغير النوع (ذكور- أناث) لدى طلبة الجامعة:

جدول (10) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين متوسط درجات الذكور والإناث في المناخ النفسي الاجتماعي (الايجابي)

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (05،0)
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	75	77،53	29،3	-29،2	96،1	غير دالة
أناث	85	80،54	13،5			

ولتحقيق هذا الهدف تم حساب متوسط درجات كل من الذكور والإناث كلاً بمعزل عن الآخر في مقياس المناخ النفسي الاجتماعي (الايجابي) إذ بلغ متوسط درجات الذكور (77،53) وبانحراف معياري مقداره (29،3)، بينما كان متوسط درجات الإناث (80،54) وبانحراف معياري مقداره (13،5)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (-29.2) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (96.1) يتبين أنه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث، عند مستوى (05،0) ودرجة حرية (158)، وجدول (10) يوضح ذلك.

الهدف السادس: التعرف على دلالة الفرق في المناخ النفسي الاجتماعي (السلبي) وفق متغير النوع (ذكور- أناث) لدى طلبة الجامعة:

جدول (11)نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين متوسط درجات الذكور والإناث في المناخ النفسي الاجتماعي (السلبي)

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (05،0)
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	75	15،43	02،3	77،0	96،1	غير دالة
إناث	85	09،49	97،5			

لتحقيق هذا الهدف تم حساب متوسط درجات كل من الذكور والإناث كلاً بمعزل عن الآخر في مقياس المناخ النفسي الاجتماعي (السلبي) إذ بلغ متوسط درجات الذكور (43.15) وبانحراف معياري مقداره (2.3)، بينما كأن متوسط درجات الإناث (49.09) وبانحراف معياري مقداره (97.5) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (77) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (96،1) تبين أنه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث، عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (158)، وجدول (11) يوضح ذلك.

ويمكن تفسير نتيجة الهدف الخامس والسادس بحسب اعتقاد الباحث في انتفاء الفروق بين الذكور والإناث في المناخ النفسي الاجتماعي سواء كأن ايجابي او سلبي هو طبيعة المؤثرات الخارجية التي تحيط بهم تقريبا تكون مماثلة ومتقاربة كونهم يعيشون في بيئة واحدة وتأثير هذه البيئة بكل تداعياتها يكون ذا وطئ واحد على كل افراد المجتمع سواء كأن ذكر او أنثى.

الهدف السابع: التعرف على العلاقة الارتباطية بين القابلية للاستهواء والمناخ النفسي الاجتماعي (الايجابي – السلبي) للعينة ككل.

جدول (12) نتائج قيمة معامل الارتباط والعلاقة الارتباطية بين القابلية للاستهواء والمناخ النفسي الاجتماعي (الايجابي – السلبي)

العلاقة الارتباطية	العدد	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	قيمة معامل الارتباط الجدولية	الدلالة
القابلية للاستهواء والمناخ (الايجابي)	160	091،0	159،0	غير دالة
القابلية للاستهواء والمناخ (السلبي)		112،0		غير دالة

بعد تحليل النتائج باستعمال معامل ارتباط (بيرسون) فإنه لا توجد علاقة ارتباطية بين القابلية للاستهواء والمناخ النفسي الاجتماعي (الايجابي) للعينة ككل، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (91.0) وهي أصغر من قيمة (بيرسون) الجدولية البالغة (159)، وكذلك لا توجد علاقة ارتباطية بين القابلية للاستهواء والمناخ النفسي الاجتماعي (السلبي) للعينة ككل، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (112) وهي أصغر من قيمة (بيرسون) الجدولية البالغة (159،0) عند مستوى دلالة (05،0) ودرجة حرية (158)، وجدول (12) يوضح ذلك.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الى أن مستوى القابلية للاستهواء لا يتعلق بمناخ الفرد النفسي الاجتماعي لا الايجابي ولا السلبي، وربما هناك مؤثرات اخرى تتعلق بالتفاعل الاجتماعي أو الظواهر الاجتماعية لها علاقة بقابلية الفرد للاستهواء دون تفحص أو تفكير.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

1. تشجيع الطلبة على تأكيد الذات واستقلالية الرأي.
2. تعزيز مفهوم التفكير الناقد لديهم لتجنبهم الإيحاءات التي تثير عواطفهم او تجعلهم مستسلمين للأفكار أو الاعتقادات الخاطئة دون تمحيص.

المقترحات:

1. أجراء دراسة أرتباطية بين مفهوم القابيلة للاستهواء وعلاقتها بالامن النفسي .
2. إجراء دراسة ارتباطية بين المناخ النفسي الاجتماعي وبعض سمات الشخصية.

قائمة المراجع

إبراهيم، يعقوب(1992)، "المدخل إلى علم النفس أبعاد وفرق الجنس والمستوى الدراسي" (دراسة ميدأنية)، *مجلة ابحاث اليرموك*، 28(4).

ابو حطب، فؤاد وصادق، آمال(2000)، "*علم النفس التربوي*"، ط6، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الامام ، مصطفى، والعجيلي، صباح، وعبد الرحمن ، أنور حسين، (1990)، "*القياس والتقويم*" : جامعة بغداد.

بتروفسكي، ا.ف؛ ياروشنسكي، م . ج (1996) ، "*معجم علم النفس المعاصر*" ، ترجمة: حمدي عبد الجواد وآخرون، القاهرة :دار العالم الجديد.

حسين، قبيل كودي وعبد الجبار، ناصر محمد(2000)، " أساليب الرعاية النفسية والاجتماعية والدراسية لطلبة الصفوف الأولى في الجامعة المستنصرية" ، ليبيا: *مجلة الآداب والعلوم*، (4)، السنة4، جامعة المرج.

الحنفي، عبد المنعم(2003)، "*الموسوعة النفسية*"، علم النفس والطب النفسي في حياتنا اليومية، ط2، القاهرة: مكتبة مدبولي.

الخالدي، عطا الله فؤاد(2008)، "إرشاد المجموعات الخاصة. عمأن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الداغستأني، سناء عيسى(1995)، "*دراسة تجريبية عن أثر بعض المتغيرات في سلوك الأنصياع*". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

الداهري، صالح حسن أحمد(2001)، "العلاقة بين مستوى الطموح والتوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة العين". رسالة نفسية ميدانية تربوية، *المجلة العراقية للعلوم*.

الداهري، صالح حسن أحمد، والعبيدي، ناظم هاشم(1999). "*الشخصية والصحة النفسية*". مديرية دار الكتب للطباعة والنشر: جامعة بغداد.

رضوأن، شفيق (1994). "*السلوكية والإرادة*". بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات.

صالح، قاسم حسين(1988)، "*الشخصية بين التنظير والقياس*". بغداد: مطبعة الدار العربية.

صالح، قاسم حسين(1987)، "*الإنسان من هو*" ، مطبعة التعليم العالي، بغداد.

عبد الرحمن، بأن عدنان (2014). "*تطور القابلية للاستهواء وعلاقتها بأزمة الهوية لدى المراهقين*" ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ ابن رشد، جامعة بغداد.

عودة، فاطمة يوسف ابراهيم (2002). "*المناخ النفسي الاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة الانفعالية وقوة الأنا لدى طالبات الجامعة الاسلامية بغزة*". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية– غزة، فلسطين.

قطامي، يوسف(1998)، "*سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي*". عمان: دار الشروق للنشر.

محمد، ابو بكر مرسي(2002)، "*أزمة الهوية في مرحلة المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي*" ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

محمد، صفاء عبد العظيم، (1999). "الدور المقترح لأخصائي العمل في جماعة الأصدقاء لمواجهة ظاهرة الاستهواء الجماعي" ، مصر، *مجلة كلية التربية*، العدد3، جامعة المنوفية.

معاليقي، عبد اللطيف(2007)، "*المراهقة أزمة هوية ام أزمة حضارة*". ط4، بيروت، لبنان: المطبوعات للنشر والتوزيع.

مكلفين، روبرت، وريتشارد، غروس(2002)، "*مدخل الى علم النفس الاجتماعي*". ترجمة: ياسين حداد، عمان: دار وائل للنشر.

مليكة، لويس (1989) ." *سيكولوجيا الجماعات والقيادة*"، الجزء الأول والثأني، الهيئة المصرية للكتاب.

المنيزل، عبد الله، وسعاد سلمأن(1999)، "درجة التوافق لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بكل من متغيرات الجنس والفصل الدراسي والمعدل التحصيلي والواقع السكني" ، *مجلة دراسات علوم التربية*، 26(1).

موسى، رشاد (1991). *قوة الأنا، سيكولوجية الفروق بين الجنسين*" ، القاهرة.

وطفة، علي أسعد وعلي جاسم شهاب(2001)، "السمات الديمقراطية للتنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي المعاصر" *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، 17(1). (227).

المرجع الأجنبية:

Ebel، P. L (1972) *Essentials of Educational Measurement* (2nd ed)، Prentice- Hill, New Jersey

Eysenck, M.W. (2000). *Psychology. A student's Handbook psychology press*. Ltd. UK.

Freud S. (1961): *Beyhond the pleasure principle in Standard Edition* Vol. (XVIII)، London. Hegarth press.

Harlock & Elizabeth B. (1980): *Development psychology alif-spar approach*, fifteen edition. New York، MCGROW-Hill Company.

Insko، C. (1967). *Theories of Attitudes Change*. Merditn Publishing company، U.S.A.

Kassin، Saul & Fein. Steven & Markus، Hazel Rose (2011). *Cognitive Dissonance Theory* (The Classic version)، U.S.A.

Kotov، Roman، I. (2004). *Suggestibility in adolescent's، stony Brook University*، New York. U.S.A.

Koys. D. J. and Decotiis. T. A. (1999). *Inductive Measures of Psychological Climate* .Human Relations

الخصائص السيكومترية ومعايير تفسير النتائج لمقياس الثقة بالنفس من خلال تطبيقه على عينة من طلبة جامعات الوادي- بسكرة- ورقلة

د. عاتكة غرغوط
جامعة الوادي، الجزائر

د. أحمد جلول
جامعة الوادي، الجزائر

أ. ابتسام رزوق
جامعة سطيف2، الجزائر

استلم بتاريخ: 20-05-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 20-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

هدفت الدراسة إلى محاولة توفير مقياس الثقة بالنفس لطلبة وطالبات الجامعة الجزائرية ،والمتمثل في مقياس الثقة بالنفس للعنزي (2001) الذي أعده على بيئة كويتية حيث ركزت الدراسة على محاولة التعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على عينة التقنين ومدى اتفاقها مع خصائص الاختبار الجيد ،ثم بناء معايير الأداء التي تفسر على ضوئها الدرجات الخام ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة بلغ عدد أفرادها (438) فردا موزعين على أقسام العلوم الاجتماعية بجامعات الوادي –بسكرة –ورقلة، حيث تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية.

وللتحقق من فرضيات الدراسة تم الحصول على نسخة من الاختبار. كما تم الإعداد للتطبيق بتوفير النسخ اللازمة، وبعد التطبيق واستخراج البيانات، تم تحليل البيانات والحصول على معايير الأداء الخاصة بعينة الدراسة، وتم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لجميع أفراد العينة، والتعرف على مدى القدرة التمييزية لبنود المقياس، كما تم استخراج المؤشرات الكمية للخصائص السيكومترية (الثبات والصدق للمقياس)، حيث تم أولا إيجاد معاملات الثبات بطريقتين شملت طريقة التجزئة النصفية (معادلة جتمان) وطريقة معامل (α) لـــ(كرونباخ). كما تم إيجاد معايير الأداء والمتمثلة في طريقة المعايرة إلى سلالم انحرافية (5 فئات).

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية؛ معايير تفسير النتائج؛ مقياس الثقة بالنفس؛ طلبة الجامعة.

Psychometric characteristics and criteria for interpreting the results of self-confidence scale administered to a sample of El Oued- Biskra- Ouergla university students

Atika GHARGHOUT
El Oued University, Algeria

Ahmed DJALOUL
El Oued University, Algeria

Ibtissem RAZOUG
Setif 02 University, Algeria

Abstract

This study aimed to provide a self-confidence scale for the students of Algerian university, it is self-confidence scale designed by Anzi (2001) which was prepared on the Kuwaiti environment where the study focused on trying to identify the psychometric properties of the scale after its application to a standardization sample and its consistency with good test characteristics, and then building performance standards that explain raw scores. In order to achieve this goal a sample of 438 individuals were selected in stratified random sampling from various social sciences departments in universities of: El Oued, Biskra, Ouargla.

To verify the hypotheses of the study, a copy of the original test was obtained. For the test application, several copies were provided. After application and data collection, data was analyzed and the performance standards for the study sample were got. In addition, averages and standard deviation for all of sample individuals were extracted. Also, item discrimination and quantitative indicators of the psychometric characteristics (test reliability and validity), were identified. First, reliability coefficients were found in two ways: split-half method (Guttman formula) and Cronbach's alpha coefficient (α). The study also found the performance standards represented in measurement method to deviation scales (5 categories)

.**Keywords:** Psychometric characteristics; criteria for interpreting the results; self-confidence scale; university students.

مقدمة

يحتل موضوع القياس أهمية مميزة في دراسة الظواهر والتنبؤ بتغيراتها. ويكون على أهمية أكبر عندما يتعلق الأمر بالعلوم السلوكية عامة، وبالسلوك الإنساني تحديدا، وذلك على اعتبار طبيعة هذا السلوك وتنوع وتشابك المتغيرات المؤثرة فيه. (النبهان، 2004، ص15)

وفي علم النفس يقوم القياس على أساس الفروق بين الأفراد في سمات الشخصية والذكاء والقدرات والمواهب والميول، فالفروق الفردية ظاهرة طبيعية وضرورية لاستمرار الحياة وانتظامها واتساقها، إذ لا تكتمل الحياة دون وجودها، وتتمثل هذه الفروق في وجود تباينات تشمل التكوينات العقلية والسمات الشخصية للأفراد فضلا عن الصفات والخصائص المكتسبة والمهارات والمعارف المتعلمة. (الزيات، 1995)

لذلك بدأ علماء النفس بالاهتمام بالفروق الفردية حتى توصلوا إلى ما نسميه اليوم القياس في علم النفس. حيث اهتم القياس النفسي ببناء الأدوات التي يتم استخدامها لغرض الحصول على أكبر كمية من المعلومات ليتسنى من خلالها تحويل الظاهرة المراد قياسها من الوصف إلى الكم، ومن هذه الأدوات الاختبارات بجميع أنواعها النفسية والتربوية والشخصية وغيرها، فكلما توفر لدى المجتمع عدد كبير من الاختبارات المتعلقة بشتى الظواهر، كلما استطاع قياسها والحصول إلى نتائج رقمية محددة يستطيع من خلالها خبراء المجال إصدار التقويم أو الحكم المناسب بحقها، وعملية بناء الاختبار عملية شاقة وصعبة تحتاج إلى وقت ليس بالقصير، وخاصة الاختبارات التي تتعلق بالخصائص النفسية أو العقلية، لذلك كان لابد أن يستفيد البعض مما توصل إليه البعض الآخر من أدوات حديثة في نفس المجال، ومن طرق الاستفادة هذه نقل الاختبار أو أداة القياس من بلد المنشأ إلى آخر ومن فئة إلى فئة أخرى بطرق وأساليب علمية محددة، ومنها عملية التقنين، حيث يشير (أبو حطب وآخرون، 1987) إلى أن التقنين يدل على توحيد إجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه واستخراج معايير خاصة بالبيئة التي نقل لها الاختبار

ومن هذا المنطلق، فان هذه الدراسة تعتبر إضافة نوعية نظرا لحداثة تخصص القياس في علم النفس والتربية في الجامعة الجزائرية من جهة، وكذا أهمية الموضوعات التي يتناولها بالنسبة لكل باحث في علم النفس على اختلاف تخصصاته من جهة أخرى.

الإشكالية:

تعتمد الدراسة العلمية للسلوك الإنساني على أساليب القياس النفسي والتربوي، وتستند إلى القرارات المتعلقة بالأفراد، مثل قرارات الانتقاء، التشخيص، الإرشاد وكذلك تقويم المناهج والبرامج والمشروعات التربوية المستحدثة.

يتضمن مفهوم القياس عملية جمع المعلومات وتنظيمها، وكذلك نتائج هذه العملية. وقد عمت الحركة العلمية للقياس النفسي اليوم أرجاء العالم نتيجة الجهود الكبيرة والمتواصلة التي بذلها ومازال يبذلها علماء النفس، بغية إيجاد الاختبارات النفسية المقننة لقياس الجوانب المختلفة لسمات الشخصية

ولم تقتصر هذه الحركة العلمية على العالم الغربي فحسب، بل انتقلت الى العالم العربي الذي أمضى فيها فترة من الزمن، اكتفى خلالها بعملية الترجمة للاختبارات النفسية التي أعدها العلماء الغربيون.

وقد أوضح بوسالم(2011) أن المقاييس والمعايير النفسية والاجتماعية وطرق العلاج النفسي وأدواته مبنية على جملة من المعارف والتصورات التي نشأت في الغرب وارتبطت ارتباطا وثيقا بتجربة المجتمعات الغربية، وخصوصياتها الثقافية والبيئية والاجتماعية، غير أن هذه المقاييس تطبق اليوم في مجتمعات عربية (المجتمع الجزائري منها) دون مراعاة لخصوصياتها، مما يؤدي الى ايجاد مشكلات مستعصية على مستوى الأفراد والجماعات. فتطبيق هذه المقاييس ينتج عنه تحيز ثقافي في المجتمعات الغربية نفسها فكيف عند تطبيقها في المجتمعات الإسلامية والعربية، لذلك فإن الاختبارات النفسية المبنية في المجتمعات الغربية أو العربية إذا طبقت في بيئة وثقافة مختلفة فإنها تظهر التمايزات العنصرية والثقافية والدينية أكثر من إظهارها للميزات والخصائص الشخصية لمن تطبق عليه الاختبارات.

الاختبارات النفسية في الجزائر كسائر الاختبارات في الوطن العربي منقولة هي الأخرى عن طريق التعريب، الترجمة المباشرة أو الاستعمال المباشر دون التقنين، وهذا ما أكدته دراسات (عسيري، 1998؛ عدس، 1999؛ عبد الخالق، 1999؛ بوسالم، 2011)، فهي في حاجة إلى تقنين كي تتلاءم مع خصوصية المجتمع الجزائري، لذلك هناك ضرورة لتقويم هذه الاختبارات المستخدمة والنظر في معاييرها ومدى ملاءمتها للمجتمع والبيئة الجزائرية.

وفي بحثنا هذا، سنحاول استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس الثقة بالنفس الذي أعده العنزي (2001) في البيئة الكويتية على البيئة الجزائرية، وقد تأتت هذه الدراسة من واقع استخدام الباحثين لهذا المقياس على البيئة الجزائرية دون التحقق من مدى ملائمته للتطبيق عليها.

وبناء على ما سبق يمكن أن نتساءل:

هل يحتفظ مقياس الثقة بالنفس بعد تطبيقه على عينة الدراسة الحالية بدرجات مقبولة من الخصائص السيكومترية للمقياس الجيد؟

فروض الدراسة:

1- لا تتمتع فقرات مقياس الثقة بالنفس بقدرة تمييزية بعد تطبيقها على العينة .
2- لا يتمتع اختبار الثقة بالنفس من خلال تطبيقه على العينة بقيم ثبات تتلاءم مع خصائص الاختبار الجيد.
3- لا يتمتع اختبار الثقة بالنفس من خلال تطبيقه على العينة بدلالات صدق تتفق مع خصائص الاختبار الجيد.
4- لا يحتفظ اختبار الثقة بالنفس من خلال تطبيقه على العينة بنفس معايير الأداء المستخرجة على البيئة الكويتية.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الثقة بالنفس في ضوء عينة من مدينة الوادي بالجزائر، حيث أن المقياس في صورته الأولية بني على عينة كويتية.
- محاولة توفير مقياس مقنن يمكن تطبيقه في الجزائر، لقياس الثقة بالنفس لدى الطالب الجامعي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في أن مقياس الثقة بالنفس الذي أعده العنزي(2001) قد تم بناؤه وتقنينه على عينة كويتية، مما يعني أنه قد لا يكون صالحا للتطبيق في مجتمعات أو بيئات أخرى قبل إعادة تقنينه أو التحقق من مدى ملائمته مع البيئة الجديدة، حيث وجدنا ان بعض الباحثين يستخدمون هذا المقياس دون التحقق من مدى ملائمته للبيئة الجزائرية، ومن هذا المنطلق أتت هذه الدراسة.

وقد لاحظ الباحثون افتقار المكتبة الجزائرية إلى المقاييس العلمية المقننة على البيئة الجزائرية في مجال قياس سمة الثقة بالنفس الأمر الذي يتطلب البحث أو محاولة تقديم مقياس يتناول السمة ويتوفر على خصائص سيكومترية مقبولة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بـــ:

مكانيا: أجريت الدراسة الحالية بجامعات (جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، جامعة محمد خيضر ببسكرة، جامعة قاصدي مرباح بورقلة).

زمانيا: تم تطبيق هذه الدراسة خلال شهري فيفري – مارس 2016.

بشريا: اعتمدنا في دراستنا على عينة مقدرة بـــ 438 طالبا وطالبة من أقسام العلوم الاجتماعية بجامعات (الوادي، بسكرة، ورقلة).

تحديد مصطلحات الدراسة:

1- **صلاحية الاختبار:** المقصود بصلاحية الاختبار، قدرته على تحقيق الغرض الذي وضع من أجله وقدرة النتائج على إعطائنا التأويلات العلمية عن سلوك الأفراد الذين نطبق عليهم الاختبار.

2- **الخصائص السيكومترية:** يقصد بالخصائص السيكومترية للاختبار تلك الخصائص الضرورية والمتعلقة بالصدق والثبات والمعايير والتي يتم حسابها بعد تجريب الاختبار على عينة ممثلة للمجتمع وتعتمد جودة الاختبار على مدى توافر بيانات مناسبة لهذه الخصائص، ويقصد بها في بحثنا هذا:

2-1- معامل الصدق: وهو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، أي أن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي عمد أن يقيسها، ولا يقيس شيئا آخر بدلا عنها أو بالإضافة إليها، وقد استخدمت طريقة صدق الاتساق الداخلي في البحث.

2-2- معامل الثبات: هو قدرة الاختبار على إعطائنا الدرجة الحقيقية وبأقل قدر ممكن من الأخطاء العشوائية. وقد استخدمت طريقة (α) لكرونباخ, وطريقة التجزئة النصفية (جيتمان) في البحث.

2-3- معامل التمييز: وهو قدرة بنود الاختبار على الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد أصحاب الدرجات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة في السمة المراد قياسها.

2-4- المعايرة: وهي الإطار المرجعي الذي نستطيع من خلاله تفسير الدرجة الخام, وذلك حين ننسبها إلى مجموعة من نوع معين (كمعايير الصف أو معايير العمر أو المعايير الميئينية أو الدرجة المعيارية).

3- الثقة بالنفس: تظهر الثقة بالنفس في إحساس الشخص بكفاءته الجسمية والنفسية والاجتماعية وبقدرته على عمل ما يريد، وإدراكه لتقبل الآخرين له وثقتهم به، ويتسم الشخص الواثق بنفسه بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي وقبول الواقع، ويجد في نفسه القدرة على مواجهة الأزمات بتعقل وتفكير.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعريف الثقة بالنفس:

الثقة لغـــة: هي مصدر قولك وثق به، يثق، وثاقة وثقة أي ائتمنه والوثيقة في الأمر إحكامه والأخذ بالثقة، وكذلك الميثاق، والموافقة هي المعاهدة، وفي حديث كعب بنت مالك "ولقد شهدت مع رسول الله _صلى الله عليه وسلم_ ليلة العقبة حتى تواثقنا على الإسلام. أي؛ تحالفنا وتعاهدنا.(البخاري، 1998، ص738)، والوثيق هو الشيء المحكم وهو العهد وفي الأصل هو حبل أو قيد يشد به الأسير أو الدابة. (ابن منظور، 2003، 447)

الثقة اصطلاحا: يعرفها القواسمة (1996) بأنها سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقبات والصعاب والظروف المختلفة مستخدما ما تتيحه له إمكانياته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة.

يشير عسكر (2000، 157) إلى أن Girdano & Dusek يرى أن الثقة بالنفس تدل على الشعور الذاتي للفرد بإمكاناته وقدرته على مواجهة الأمور المختلفة في الحياة وتنمو هذه الثقة من خلال تحقيق الأهداف الشخصية التي تبدأ كأفكار في ذهن الفرد وتجد طريقها إلى ارض الواقع بالتخطيط والاستفادة من مخزون الخبرات.

في حين يرى الغامدي (2009، 87) بأنها سمة هامة تمثل مظهرا من مظاهر صحة الفرد النفسية وفقدها، أو ضعفها يؤدي بالفرد ليقلل حدت التوتر والقلق الذي يعتريه نتيجة انخفاضها لديه.

كما تعرف الثقة بالنفس على أنها إحساس الفرد بكفاءته الجسمية والنفسية والاجتماعية، وبقدرته على عمل ما يريد، واتسامه بالاتزان الانفعالي والنفسي والاجتماعي، وقبول الواقع والقدرة على مواجهة الأزمات بتعقل وتفكير وحل جميع مشاكله بدقة. (حمد، 2014، 50)

مما سبق يمكن القول أن هناك اتفاق على أن الثقة بالنفس تتضمن بلا شك الجانب الإدراكي المعرفي والجانب السلوكي. فالجانب الإدراكي يتمثل في إدراك الفرد لكفاءاته وقدراته ومعرفته للمهارات التي يمتلكها، مع معرفته لحدود تلك القدرات وتقبله لها، واقتناعه أن هذه الإمكانات من عند الله، سبحانه وتعالى، وتقبله لها ولذاته، أما الجانب السلوكي في تبلور في ترجمة هذه المعتقدات الإيجابية عن الذات إلى أفعال سلوكية ومظاهر حركية تعكس مدى ثقة الفرد بنفسه من خلال قدرته على التعامل بفاعلية وتوافق وانسجام مع المواقف الإيجابية التي يعيشها، أي أن الثقة بالنفس تبدأ بمعتقدات إيجابية عن الذات يتبعها رضا وتقبل لذاته ليتبلور هذا الاعتقاد وهذا الرضا إلى أفعال وحركات سلوكية ظاهرة تنمو عن ثقة الفرد بنفسه.

النظريات المفسرة للثقة بالنفس: اهتمت العديد من النظريات النفسية بموضوع الثقة بالنفس باعتباره من مظاهر السواء من معالم الشخصية المتوافقة نفسيا واجتماعيا، وقد اتبعت كل نظرية أسلوبا من المعالجة النفسية والإرشادية لهذا المفهوم، حتى وان كان بعضها قد أشار إلى الثقة بالنفس تحت مفاهيم أخرى ضمن سياقات أخرى إلا أن مفهوم الثقة بالنفس إجمالا قد حظي باهتمام العديد من النظريات النفسية منها:

نظرية التحليل النفسي: إن فكرة الجهاز النفسي الذي قدمه Freud يوضح الأهمية السيكولوجية التي أولاها رائد التحليل النفسي للثقة بالنفس، فمكونات الجهاز النفسي كما جاء بها فرويد (الهوــ الأناــ الأنا الأعلى) توضح الرغبة الداخلية لدى كل إنسان من اجل أن يكون على درجة عالية من الثقة بالنفس تؤهله لحل صراعاته وتحقق السواء والتوافق. (المفرجي، 2008، 34)

وتتفق هذه الرؤية مع ما ذهب إليه زهران، حيث يشير إلى أن فرويد يرى أن الجهاز النفسي لابد أن يكون متوازنا حتى تسير حياته سيرا عاديا، ولذلك يحاول الأنا حل الصراع بين الهو والانا الأعلى، فإذا اخفق ظهرت أعراض العصاب. (زهران، 2000، 124)، فالتوازن بين الأنا والانا الأعلى والانا والهو، من شأنه الحفاظ على ثقة الفرد بنفسه.

النظرية الإنسانية(كارل روجرز): "نظرية الذات": يعتبر مصطلح الثقة بالنفس المحور الأساسي لنظريات الاتجاه الإنساني، بل أن أشهر نظريات هذا الاتجاه قامت على أساس هذا المبدأ.

يؤكد Carl Rogers على العلاقة القوية بين السواء والتوافق النفسي والاجتماعي وبين ثقة الفرد في ذاته، ولذلك فإن العملية الإرشادية وفقا للاتجاه الإنساني، تهدف إلى تحرير الطاقات الإيجابية الكامنة داخل الفرد. (المفرجي، 2008، 33)

يتفق الشناوي مع هذا حيث يرى أن الميل إلى التوافق هو الميل نحو تحقيق الذات وبذلك فإن العلاج النفسي يعتبر في الواقع تحريرا لطاقة موجودة فعلا في الفرد، إن إيمان روجرز بأهمية الثقة

بالنفس، جعله يطور نظريته حتى أصبحت من أشهر النظريات النفسية والمتتبع لفكرة (روجرز) الشهيرة التي تشير إلى أن "أفضل طريقة لفهم السلوك الإنساني، هي النظر إليه من الإطار الداخلي المرجعي للشخص نفسه "يرى مدى ما حظي به مصطلح الثقة بالنفس لدى روجرز فهو ينظر إلى الشخص الذي يثق في نفسه وفي أحكامه واختياراته، والذي يعتد على نفسه بأنه (الإنسان الصحي) الذي يعمل بنشاط وفعالية. (داود، 2015، 26)

يلاحظ أن (روجرز) قد اعتبر الثقة بالنفس مؤشرا على السواء والتوافق النفسي الاجتماعي، وهذا ما جعل الثقة بالنفس محور طريقته في الإرشاد النفسي.

النظرية السلوكية (واطسن): يرى (واطسن) أن كثرة استعمال العقوبة مع الطفل يؤدي إلى نشوء طفل غير واثق من نفسه كرد فعل على ذلك الأسلوب في التربية، وهذا يعتمد على الميزان الموجود في البيئة التي تؤدي إلى اكتساب الطفل الثقة بالنفس، إذا تعتمد المدرسة السلوكية التعلم في تفسير عملية التنشئة الاجتماعية، فالطفل يتعلم بناء على قوانين التعلم وقواعده، فالأساليب السلوكية المقبولة اجتماعيا من الوالدين تثاب وتدعم وما يعاقب عليه الطفل يميل إلى التلاشي والانطفاء وهذا تطبع شخصية الطفل بالطابع الاجتماعي المطلوب. (عدي، 2013)

النظرية المعرفية: يعتبر الاتجاه المعرفي، من الاتجاهات الحديثة في علم النفس بوجه عام، وفي الإرشاد النفسي بوجه خاص وذلك لاهتمامه بالعمليات العقلية في تفسيرها للسلوك السوي او المرضي أو في علاج الاضطرابات النفسية .(الخواجا، 2002، 297)

وينظر (ألبرت أليس) إلى أن الثقة بالنفس كمعيار من معايير الشخصية السوية حيث حدد ثلاث عشرة معيار للشخصية السوية منها:

1. اهتمام الفرد بذاته وتحقيقه لرغباته السوية.
2. حصول الفرد على الاهتمام الاجتماعي من الآخرين.
3. تقبل الفرد للإحباط وإمكانية التعامل معه بفعالية.
4. القدرة الفرد في الحصول على السعادة.
5. القدرة على التفكير العلمي.
6. قدرة الفرد على توجيه ذاته واعتماده على نفسه.
7. الواقعية.
8. تقبل الذات والثقة بالنفس. (المفرجي، 2008، 34)

وجاءت إسهامات (ميكتبوم) لتركز على الحديث الداخلي أو ما يعرف باسم حديث الذات (التعليمات الذاتية) وأشار إلى تأثيرها على السلوك وبالتالي فإن العملية تتضمن أساليب تستخدم لتوجيه ومراقبة ومراجعة وضبط السلوك، وهو بذلك يشير إلى أهمية أن يتمتع الفرد بدرجة من الثقة بنفسه حتى يتمكن من أن تكون أحاديثه الذاتية إيجابية.

نظرية النمو النفسي الاجتماعي(ايركسون): يرى (إيريكسون) أن هناك ثلاث خصال للشخصية السليمة وهي السيطرة الفعالة والإيجابية على البيئة وإظهار قدر من الوحدة على إدراك الذات والعالم إدراكا

صحيحا، أما جوهر النظرية فإنه يعتمد على تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها حيث اهتم (ايركسون) بوصف سلسلة من الأزمات التي تحدث استجابة لمطالب المجتمع التي يفرضها على الفرد النامي، والتي تتمثل في مطالب المسايرة وتوقعات الكبار الراشدين حول التعبير الذاتي والاعتماد على الذات، كما قدم (ايركسون) نموذجا للفكر المتكامل الذي تناول الثقة بالنفس ويظهر ذلك خلال ما توصل إليه في تقسيمه لمراحل النمو النفسي الاجتماعي حيث أن أول مرحلة التي جاء بها (ايركسون) جاءت تحت مسمى الثقة مقابل عدم الثقة.

ومن خلال استعراضنا لمفهوم الثقة بالنفس في النظريات النفسية المختلفة، نجد أن الثقة بالنفس قد حظيت باهتمام كل النظريات وذلك باعتبارها من مظاهر السواء والتوافق النفسي والاجتماعي والاتزان الداخلي للفرد، وحتى أن اختلفت المسميات التي أطلقتها على مفهوم الثقة بالنفس، فإن الأساليب العلاجية والإرشادية لكل نظرية، تسعى لتنمية الثقة بالنفس لدى المفحوصين والمسترشدين.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة محمد(1997) إلى استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس الثقة بالنفس الذي أعده (سيدني شروجر، 1990) في بيئة عربية، حيث يتألف المقياس في شكله الأصلي من54 عبارة تم استبعاد ستة منها عند إجراء التحليل العاملي ليصبح بذلك عدد العبارات 48 عبارة نصفها ايجابي ونصفها سلبي، كما تبين أن المقياس تتوزع عباراته على ستة أبعاد موضحة على النحو التالي:

1-التحدث مع الآخرين،

2-التفاعل الاجتماعي،

3-المظهر الجسمي،

4-الايجابية والتفاؤل،

5-الأداء الأكاديمي،

6-العلاقات الرومانسية.

حيث تكونت عينة الدراسة من52 طالبا من طلاب الجامعة.

وبعد تطبيق المقياس تم إجراء عدد من التحليلات الإحصائية، فيما يخص الصدق تم ما يلي: الصدق التلازمي (مقياس تقدير الذات الذي أعده محمد 1991)، الصدق التمييزي، أما بالنسبة للثبات فقد تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار، (الفا كرونباخ) وطريقة التجزئة النصفية.

وقد أوضحت هذه الإجراءات والأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث تمتع الصورة المعربة للمقياس بدلالات صدق وثبات عالية. (السقاف، 2008)

هدفت دراسة السقاف(2008) إلى استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس الثقة بالنفس الذي أعده محمد(1997) في جامعة أم القرى، وبعد تطبيق المقياس تم إجراء عدد من التحليلات الإحصائية فيما يخص الصدق تم حسابه بطريقة صدق المحكمين، أما بالنسبة للثبات فقد تم حسابه بطريقة (الفا كرونباخ) حيث أنه بعد عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، وذلك للتأكد من صدق عبارات

المقياس ومدى ملاءمته، اتفق جميع المحكمين على عبارات المقياس مع إجراء بعض التعديلات على بعضها، فأصبح عدد العبارات 46عبارة.

وهدفت دراسة السكري(2010) إلى التعرف على بعض الخصائص السيكومترية في البيئة المصرية لاختبار (واطسون وجليسر) للتفكير الناقد "النسخة المختصرة" في البيئة الأمريكية، وقد تكونت العينة النهائية للبحث من 503 طالبا وطالبة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة شعبة اللغة الانجليزية بكلية التربية جامعة المنوفية، وقد تراوحت أعمار العينة ما بين 19عاما و28عاما بمتوسط (21.73)، وانحراف معياري(1.53)، وقد تم حساب الصدق بثلاث طرق هي: صدق المحكمين، الصدق العاملي، وصدق الاتساق الداخلي، كما تم حساب الثبات بثلاث طرق أيضا وهي: الاتساق الداخلي، التجزئة النصفية وإعادة الاختبار، وكذلك حساب التحليل العاملي.

وبشكل إجمالي أثبتت نتائج الدراسة تمتع الترجمة العربية لاختبار (واطسون–جليسر) الصورة المختصرة "S" بخصائص سيكومترية مقبولة في البيئة المصرية، وبالتالي صلاحيته للاستخدام فيها.

أما دراسة السيد محمد أبو هاشم، فقد هدفت إلى التعرف على طبيعة الخصائص السيكومترية في البيئة السعودية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية "ستيرنبرج Sternberg" الذي أعد في امريكا لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من 537 طالبا من مختلف كليات جامعة الملك سعود.

وبعد تطبيق الاختبار تم إجراء عدد من التحليلات الإحصائية وهي: التحليل العاملي الاستكشافي، التحليل العاملي التوكيدي، معامل α بعد حذف درجة البند، معامل α كرونباخ، واختبار "ت" لصدق المقارنة الطرفية، وطريقة التجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان–براون، وجتمان، ومعاملات الارتباط، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجات التائية.

وفي الأخير أثبتت الدراسة تشبع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج على خمسة عوامل، وكما تتوفر القائمة على معاملات صدق وثبات عالية مما يؤهلها لان تعتمد كأداة للقياس.

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنها سعت الى تحقيق هدف واحد وهو استخراج الخصائص السيكومترية للاختبارات والمقاييس ومعرفة مدى توافقها مع الخصائص السيكومترية للاختبار الجيد في بيئات جديدة غير البيئة الأصلية التي صمم فيها الاختبار.

والملاحظ إن جميع الدراسات قامت باستخراج معايير الصدق والثبات بعدة طرق، ماعدا دراسة السقاف(2008)، فقد اكتفت بطريقة واحدة لحساب الصدق وأخرى لحساب الثبات.

وفي معظم الدراسات تم حساب الصدق بطريقتي الصدق التلازمي وصدق التكوين الفرضي، أما بالنسبة للثبات فكانت معظم الدراسات قد استخدمت كل من طريقة إعادة الاختبار والتجزئة النصفية وكذلك معامل α كرونباخ.

توصل كل الباحثين الذين تم عرض دراساتهم إلى أن الاختبارات والمقاييس التي قاموا بتقنينها صالحة وتتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة.

والواضح أن دراسة محمد(1997) أعم واشمل من دراسة السقاف(2008),وذلك لاستخراجها معايير الصدق والثبات بعدة طرق بدلا من الاكتفاء بطريقة واحدة.

ونتيجة لندرة الدراسات –في حدود علم الباحثين– التي قامت بتقنين مقياس الثقة بالنفس وحيث أنه لم تكن هناك محاولات لتقنين أو التحقق من مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية، فان الدراسة الحالية سوف تقوم بمحاولة استخراج الخصائص السيكومترية للاختبار على عينة من طلاب وطالبات من البيئة الجزائرية.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي باعتباره أنسب المناهج الملائمة لدراسة فروض الدراسة بصيغتها الحالية، حيث تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من مدى توافر مقياس الثقة بالنفس على الخصائص السيكومترية للاختبار الجيّد على عينة من البيئة الجزائرية.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات أقسام العلوم الاجتماعية لجامعات (بسكرة، الوادي، ورقلة)، حيث بلغ عددهم 4376 طالب وطالبة، بواقع 595 طالب و3781 طالبة، والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس لكل جامعة.

جدول (1) خصائص مجتمع الدراسة من حيث الجنس للجامعات (الوادي، بسكرة، ورقلة)

الجنس / الجامعة	ذكور	إناث	المجموع
بسكرة	% 3.87 / 169	% 27.26 / 1193	%31.13 / 1362
الوادي	%4.66 / 204	%30.79 / 1348	%35.45 / 1552
ورقلة	%5.07 / 222	%28.35 / 1240	%33.42 / 1462
المجموع	%13.6 / 595	%86.4 / 3781	%100 / 4376

يتضح من جدول (1) أن مجتمع الدراسة يتكون من 1362طالب وطالبة من جامعة بسكرة بنسبة 31.13%، منهم 169ذكور بنسبة 3.87%، و1193 إناث بنسبة 27.26%.

أما جامعة الوادي فقد كان عددهم 1552 طالب وطالبة، بنسبة35.45%، منهم 204 ذكور بنسبة 4.66%، و1348 إناث بنسبة 30.79%.

وقدر عدد طلبة جامعة ورقلة بـــ 1462 طالب وطالبة بنسبة تقدر بـــ 33.42%، بواقع 222 ذكور بنسبة 5.07%، و1240 إناث بنسبة 28.35%.

إذن نستطيع القول مما سبق أن مجتمع الدراسة تكون من 4376 طالب وطالبة، بواقع 595 طالب بنسبة 13.6%، و3781 طالبة بنسبة 86.4%.

وقمنا بزيارة أقسام العلوم الاجتماعية للجامعات الثلاث (بسكرة، الوادي، ورقلة)، وتحصلنا على المعلومات والإحصائيات الخاصة بالطلبة (المجتمع الأصلي الخاص بالدراسة الحالية).

وقد اخترنا عينة الدراسة من المجتمع المذكور بطريقة عشوائية طبقية، حيث لوحظ أنّ هذه الطريقة هي الأنسب لأنها تلم بجميع طبقات المجتمع الأصلي، حيث بلغ حجمها: 438 طالبا وطالبة بنسبة مئوية تقدر بـــ:10% من أفراد المجتمع الأصلي، وبعد ذلك تم استخراج النسب المئوية لكل طبقة من طبقات المجتمع (الجنس) حسب ما يوضحه جدول (2)

ومن ثم قمنا بنشر إعلانات على مستوى الأقسام الثلاثة للطلبة الراغبين في التطوع للإجابة على المقاييس الخاصة بدراستنا، وقد وجدنا تطوعا كبيرا ومشاركة فعالة حيث فاق عدد الطلبة المتطوعين العدد المطلوب بنسبة معتبرة، والجدول التالي يوضح توزيع افراد العينة حسب الجنس:

جدول (2) خصائص عينة الدراسة من حيث الجنس لكل جامعة

الجنس / الجامعة	ذكور	إناث	المجموع
بسكرة	%3.87 / 17	%27.26 / 119	%31.13 / 133
الوادي	%4.66 / 20	%30.79 / 135	%35.45 / 155
ورقلة	%5.07 / 22	%28.35 / 125	%33.42 / 147
المجموع	%13.6 / 59	%86.4 / 379	%100 / 438

يتضح من جدول (2) أن عينة الدراسة تتكون من 133 طالب وطالبة من جامعة بسكرة، بنسبة 31.13%، منهم 17 ذكور بنسبة 3.87%، و119 إناث بنسبة 27.26%.

أما جامعة الوادي فقد كان عددهم 155 طالب وطالبة، بنسبة 35.45%، منهم 20 ذكور بنسبة 4.66%، و135 إناث بنسبة 30.79%.

وقدر عدد طلبة جامعة ورقلة بـــ 147 طالب وطالبة بنسبة تقدر بـــ 33.42%، بواقع 22 ذكور بنسبة 5.07%، و125 إناث بنسبة 28.35%.

إذن نستطيع القول مما سبق أن عينة الدراسة تتكونت من 438 طالب وطالبة، بواقع 59 طالب بنسبة 13.6%، و379 طالبة بنسبة 86.4%.

أدوات الدراسة:

مقياس الثقة بالنفس: أعد هذا المقياس العنزي (2000) بجامعة الكويت، ويتكون من 25 بندا تقيس الثقة بالنفس ضمن أربعة أبعاد، وفيما يلي الأبعاد وأرقام البنود التي تقيسها وهي:

جدول (3) أرقام بنود أبعاد مقياس الثقة بالنفس

البعد	أرقام البنود
الاعتماد على النفس	13،10، 18، 21، 17، 8، 9
التردد في اتخاذ القرار	11، 5، 1، 14
الثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية	3، 2، 15، 4، 6، 7، 12،16
التصميـم والإرادة	25، 23، 19، 22، 24، 20

تتم الإجابة على البنود بأسلوب تقريري ضمن أربعة بدائل هي: لا، قليلا، متوسطا، كثيرا، كثيرا جدا، وتنال الدرجات من 01 – 05 على التوالي، وكل البنود تصحح في اتجاه واحد.

الأساليب الإحصائية:

تتأكد أهمية الإحصاء كأداة من خلالها يتمكن الباحث من الوصول إلى نتائج علمية سليمة، هذا على خلاف بعض الوسائط والأساليب الأخرى المختلفة، وفي مقدمتها الملاحظة الشخصية التي قد لا تقود الباحث إلى نتائج تنطبق على الحقائق العلمية.

وتأسيسا على هذا، فقد تم إدخال البيانات لعينة الدراسة في الحاسب وذلك في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروف بـــSPSS حسب متغيرات الدراسة استعدادا للقيام بالتحليلات الإحصائية للإجابة على تساؤلات الدراسة:

1- التعرف على خصائص التوزيع الإحصائي للدرجات عينة الدراسة وهي: النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.

2- تحليل خصائص فقرات المقياس للتعرف على مدى فعاليتها من خلال إيجاد معاملات التمييز.

3- معامل ثبات الاختبار باستخدام الطرق التالية:

3-1- طريقة التجزئة النصفية لجتمان.

3-2- طريقة α لكرونباخ

4- إيجاد معامل الصدق باستخدام الطرق التالية:

4-1- الصدق التوكيدي.

4-2- الإتساق الداخلي للاختبار.

5- إيجاد معايير الأداء باستخدام: طريقة المعايرة إلى سلالم انحرافية.

أعد مقياس الثقة بالنفس العنزي(2001) في بيئة كويتية، حيث كان يتمتع بخصائص سيكومترية عالية، أي أنه صالح للتطبيق على هذه البيئة. ومن خلال هذه الدراسة الميدانية

سنحاول تطبيق المقياس واستخراج خصائصه السيكومترية على عينة من البيئة الجزائرية بهدف التأكد من مدى صلاحيته وملائمته للتطبيق عليها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

التحقق من الفرضية الأولى: لا تتمتع فقرات مقياس الثقة بالنفس بقدرة تمييية عالية بعد تطبيقها على عينة الدراسة.

تعتبر الطريقة الأكثر شيوعا في حساب معامل تمييز الفقرات هي بحساب معامل التمييز الثنائي المتسلسل الحقيقي (Stephen ,1999)، ويوجد في هذه الطريقة معامل الارتباط بين البند والدرجة الكلية للاختبار.

هناك العديد من المعايير التي يمكن اعتمادها لقبول مقدار التميز أو رفضه، فمثلا هناك من يقترح قيمة معامل التمييز للبند إذا كانت أقل من 0.24 يحذف البند، وإذا كانت ما بين 0.25 و 0.30 يعاد النظر فيه، وإذا كان من 0.30 إلى 0.40 فالبند مقبول ، وإذا كان من 0.40 فما فوق فهو جيد.

في الدراسة الحالية تم اعتماد مقدار معامل التمييز بـــ0.30، فإذا كان معامل التمييز أكبر من 0.30، فيجب على الباحث أن يقرر ما إذا كان من الضروري الاحتفاظ بهذا البند أو استبعاده وذلك قبل إجراء مزيد من التحليلات على الاختبار في حين أنّه إذا كان معامل التمييز أقل من 0.30 فيجب على الباحث أن يستبعد ذلك البند من المقياس أو الاختبار وذلك تبعا لمحك "ميشيل" (Mischel , 1968).

وللتحقق من الفرضية الأولى، وبعد إدخال نتائج الدراسة للبرنامج الإحصائيSPSS تم إيجاد معامل التمييز بهذه الطريقة والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (4) معامل التمييز لكل بند ومستوى الدلالة لكل معامل تمييز

رقم البند	معامل التمييز	الدلالة	رقم البند	معامل التمييز	الدلالة
1	00.27	00.0245	14	00.46	00.0147
2	00.32	00.0122	15	00.28	00.0235
3	00.28	00.0225	16	00.44	00.0128
4	00.48	00.0157	17	00.47	00.0129
5	00.35	00.0124	18	00.34	00.0224
6	00.19	00.0441	19	00.28	00.0215
7	00.35	00.0145	20	00.51	00.0110
8	00.37	00.0135	21	00.55	00.0120
9	00.42	00.0111	22	00.47	00.0154
10	00.51	00.0121	23	00.59	00.0112
11	00.58	00.0114	24	00.57	00.0124
12	00.36	00.0214	25	00.46	00.0212
13	00.25	00.0214			

حسبت معاملات التمييز لبنود مقياس الثقة بالنفس، وقد تبين من النتائج المبينة في جدول (4) أنّ معاملات التمييز للبنود قد تراوحت بين 0.19 و 0.58 بمتوسط 0.40.

ولمعرفة أعداد ونسب البنود ضمن المستويات المختلفة للتمييز، تم تقسيم معاملات التمييز إلى مستويات بطول 0.10، ثم حسبت التكرارات والنسب المئوية للبنود التي تقع ضمن كل مستوى والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (5) توزيع بنود الاختبار ضمن مستويات التمييز لجميع أفراد العينة

معاملات التمييز	عدد البنود	النسبة%	النسبة التراكمية%
أقل من 0.20	01	4	4
من 0.20 – 0.29	05	20	24
من 0.30 – 0.39	07	28	52
من 0.40 – 0.49	06	24	76
من 0.50 – 0.59	06	24	100
المجموع	25	100	/

يتبين من الجدول أعلاه أنّ نسبة معاملات التمييز لبنود مقياس الثقة بالنفس التي قلت عن 0.30 قد بلغت 24% من البنود. وقد تبين أنّ هذه البنود ، والتي هي(2 ،5 ،6 ،7 ،8 ،12 ،18) في الغالب هي من البنود الموجودة في بداية الاختبار أي البنود التي تتشابه فيها إلى حد ما درجات أفراد العينة في استجاباتهم، وهي في الغالب البنود ذات القدرة التمييزية المنخفضة، وهو ما يقابل الأسئلة السهلة لاختبارات التحصيل حيث تكون في متناول أكبر عدد من الأفراد.

أمّا بالنسبة لمعاملات التمييز التي كانت أكثر من 0.30 فقد بلغت 76% وهي (1، 3، 4، 9، 10، 11، 13، 14، 15، 16، 17، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25)، إذا نستطيع القول أنّ بنود مقياس الثقة بالنفس على درجة مقبولة من قدرتها على التمييز.

التحقق من الفرضية الثانية: لا يتمتع اختبار الثقة بالنفس من خلال تطبيقه على العينة بقيم ثبات تتلاءم مع خصائص الاختبار الجيد.

يمثل الثبات أحد السمات الهامة لأي اختبار، وينبغي أن يبرهن معدوا الاختبارات على أنّ أدواتهم ثابتة وتثمر عن نتائج منتظمة، فمعاملات الثبات المرتفعة دليل على الثبات واتساق الفقرات أما معاملات الثبات المنخفضة فهي دليل على أنّ نتائج الاختبار لا يمكن استخدامها بثقة من قبل الفاحص أو المشخص من أجل اتخاذ القرارات المرجوة من الاختبار.

ويختلف الباحثون في تحديد معاملات الثبات المناسبة للاختبارات. فيتشدد بعض الباحثين البارزين في مجال القياس (Kelly ,1927) في تحديد تلك المعاملات، حيث يطلب معامل ثبات قدره 0.90 للاختبارات التي تقيس الأداء الجماعي ومعامل ثبات قدره 0.94 للاختبارات التي تقيس الأداء الفردي، وفي المقابل تقترح مجموعة أخرى من الباحثين مثل(Helmstadter,1964) و(Guilford,1956 ,p :267) مستويات ما بين 0.70 و 0.80 ويوصي (Salvia and Ysseldyke,1981)

بمعامل قدره 0.60 للاختبارات الجماعية و0.80 للأدوات المسحية، و0.90 للاختبارات التي تستخدم لاتخاذ القرارات بشأن تصنيف الأفراد.

وبناء على ما سبق يقترح قبول معاملات ثبات قدرها 0.70 أو أكثر كدليل لثبات اختبار الثقة بالنفس الحالي الذي يستخدم لأغراض تشخيصية.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخراج معاملات ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة (جتمان)، والاتساق الداخلي باستخدام معادلة α لكرونباخ، وفيما يلي عرض للنتائج:

1- طريقة التجزئة النصفية (معادلة جتمان):

استخدمت طريقة التجزئة النصفية لما لها من خصائص وميزات، فقد ذكر (مراد وآخرون، 2005، ص362) أنّ هذه الطريقة تتميز بتشابه ظروف التطبيق للأسئلة الفردية والزوجية، وعدم التأثر بالممارسة والتدريب، وتوفير الوقت والجهد. ولهذه الطريقة عدة معادلات يمكن استخدامها، وقد اختيرت معادلة (جتمان) نظرا لعدم تجانس درجات نصفي الاختبار، فنجد أن :

تباين النصف الأول $ع_1^2$=**48.73** **48.73**

إذن ف = ——————— = 1.06

تباين النصف الثاني $ع_2^2$=**45.72** 45.72

من خلال مقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمة ف المجدولة عند مستوى دلالة α=0.01 نجد أن المحسوبة أكبر من المجدولة، بمعنى عدم تجانس درجات النصفين.

تم تطبيق الاختبار على العينة، ثم استخرجت درجات الأفراد، وقسمت إلى نصفين الأول للبنود الفردية والثاني للبنود الزوجية، ثم تم حساب معامل الثبات للاختبار ككل، وقد بلغت قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية (معادلة جتمان) 0.73 كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (6) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لجتمان

طريقة حساب الثبات	قيمة معامل الثبات
التجزئة النصفية (معادلة جتمان)	0.73

يلاحظ من الجدول أنّ معامل الثبات بهذه الطريقة مرتفع ويحقق المعايير المقبولة للاختبار الجيد.

2- معادلة α لكرونباخ:

استخدمت هذه المعادلة لحساب الاتساق الداخلي لثبات الاختبار، ويشير ثبات الاتساق الداخلي إلى الدرجة التي ترتبط بها فقرات الاختبار بعضها ببعض، فهو محك يعتمد عليه في تحديد مدى قياس أجزاء الاختبار المختلفة لنفس الوظيفة، ويصلح في حالة استبيانات قياس الاتجاهات واستطلاع الرأي وبعض مقاييس الشخصية التي يستجيب الفرد على عباراتها وفق ميزان ثلاثي أو خماسي التدريج.

واختيرت هذه المعادلة (α لكرونباخ) نظرا لأنّ استجابات الأفراد على عبارات المقياس الحالي (مقياس الثقة بالنفس) وفق ميزان خماسي التدريج (لا ، قليلا ، متوسط ، كثيرا ، كثيرا جدا).

جدول (7) معامل الثبات بطريقة (α) لكرونباخ

طريقة حساب الثبات	قيمة معامل الثبات
α لكرونباخ	0.70

نلاحظ من الجدول أعلاه أن معامل ثبات الاختبار بهذه الطريقة 0.70، إذن فالاختبار يتمتع بمعامل على درجة مقبولة من الثبات، إذا فهو يتلاءم مع خصائص الاختبار الجيد.

التحقق من الفرضية الثالثة: لا يتمتع اختبار الثقة بالنفس من خلال تطبيقه على العينة بدلالات صدق تتلائم مع خصائص الاختبار الجيد.

يقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما وضع لقياسه، فإذا كان الاختبار صادقا، أي يقيس ما أعد لقياسه بالفعل فإنّ الدرجة التي نحصل عليها ستكون معبرة عن الأداء الحقيقي للفرد. وبالنسبة لاختبار الثقة بالنفس تم حساب معامل الصدق بطريقة الاتساق الداخليInternal Consistency .

تم حساب الارتباطات بين بنود المقياس ودرجات المحاور وبين بنود المحاور بعضها ببعض وكذلك بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، وقد استخدم هذا الإجراء للدلالة على صدق الاتساق الداخلي للمقياس، إذ أنّ الارتباطات الداخلية بالرغم من استخدامها كدلالة على الاتساق الداخلي إلا أنها يمكن أن تستخدم كدلالة على الصدق البنائي وذلك لأنّ الأساس النظري الذي تقوم عليه الدراسة هو وحدانية موضوع القياس (Show & Wright , 1967).

جدول (8) معاملات ارتباط البنود بالمحور الذي ينتمي إليه (الاعتماد على النفس)

رقم البند	معامل ارتباط البند بالمحور	مستوى الدلالة	الانحراف المعياري
08	00.56	00.01	01.23
09	00.64	00.02	01.58
10	00.49	00.03	02.28
13	00.71	00.05	01.47
17	00.62	00.01	01.98
18	00.64	00.01	01.23
21	00.71	00.01	01.46

جدول (9) التجانس الداخلي لبنود محور الاعتماد على النفس

رقم البند	08	09	10	13	17	18	21
08	//	0.57*	**0.25	*0.61	*0.52	**0.47	*0.56
09	*0.62	//	**0.48	0.71*	0.58*	**0.41	**0.52
10	**0.49	*0.64	//	**0.48	*0.75	**0.58	*0.66
13	**0.39	**0.23	*0.59	//	**0.45	**0.48	*0.61
17	*0.58	*0.69	*0.66	**0.45	//	*0.62	*0.64
18	**0.28	*0.64	*0.70	*0.60	0.68	//	**0.52
21	**0.45	**0.56	**0.33	**0.47	*0.65	*0.58	//

يتضح من جدول (8) وجدول (9) أنّ قيم ارتباط بنود المحاور المكونة للمقياس بعضها ببعض وارتباطها بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين البنود والمحور الذي تنتمي إليه (الاعتماد على النفس) بين (0.49 و0.71)، أما قيم معاملات الارتباط بين بنود المحور بعضها ببعض فقد تراوحت بين (0.23 و0.75)، ومعظم هذه القيم دالة عند(0.01) في حين الأخرى دالة عند (0.05).

كما نلاحظ من جدول (8) أن قيم الانحراف المعياري من(1.22إلى2.47) وهي قيم منخفضة وهذا يدل على اقتراب درجة البنود من بعضها البعض وذلك ناتج عن تجانسها.

جدول (10) معاملات ارتباط البنود بالمحور الذي ينتمي إليه (التردد في إتخاذ القرار)

رقم البند	معامل ارتباط البند بالمحور	مستوى الدلالة	الانحراف المعياري
01	00.54	00.041	01.32
05	00.49	00.035	02.05
11	00.62	00.011	01.63
14	00.71	00.015	02.56

جدول (11) التجانس الداخلي لبنود محور التردد في اتخاذ القرار

رقم البند	01	05	11	14
01	//	0.63*	*0.58	*0.68
05	**0.45	//	**0.42	0.65*
11	**0.52	*0.70	//	**0.50
14	**0.44	*0.58	*0.68	//

يتضح من جدول (10) وجدول (11) أن قيم ارتباط بنود المحاور المكونة للمقياس بعضها ببعض وارتباطها بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا ، حيث تراوحت قيم معاملات

الارتباط بين البنود والمحور الذي تنتمي إليه (التردد في اتخاذ القرار) بين (0.49 و 0.71) ، أمّا قيم معاملات الارتباط بين بنود المحور بعضها ببعض فقد تراوحت بين (0.42 و 0.70)، ومعظم هذه القيم دالة عند(0.01) والأخرى دالة عند (0.05).

كما نلاحظ من جدول(10) أن قيم الانحراف المعياري من(1.32إلى2.65) وهي قيم منخفضة وهذا يدل على اقتراب درجة البنود من بعضها البعض وذلك ناتج عن تجنسها.

جدول (12) معاملات ارتباط البنود بالمحور الذي ينتمي إليه (الثقة بالنفس)

رقم البند	معامل ارتباط البند بالمحور	مستوى الدلالة	الانحراف المعياري
2	00.39	00.042	02.45
3	00.47	00.032	01.48
4	00.56	00.018	01.89
6	00.58	00.019	02.16
7	00.63	00.014	02.12
12	00.59	00.013	01.22
15	00.47	00.042	01.23
16	00.62	00.012	01.23

جدول (13) التجانس الداخلي لبنود محور الثقة بالنفس

رقم البند	2	3	4	6	7	12	15	16
2	//	0.57*	**0.25	*0.61	*0.52	**0.47	*0.56	**0.52
3	*0.62	//	**0.48	0.71*	0.58*	**0.41	**0.52	*0.64
4	**0.49	*0.64	//	**0.48	*0.75	**0.58	*0.66	*0.58
6	**0.39	**0.23	*0.59	//	**0.45	**0.48	*0.61	**0.50
7	*0.58	*0.69	*0.66	**0.45	//	*0.62	*0.64	**0.56
12	**0.28	*0.64	*0.70	*0.60	0.68	//	**0.52	*0.68
15	**0.45	**0.56	**0.33	**0.47	*0.65	*0.58	//	*0.64
16	*0.70	*0.66	*0.58	**0.49	**0.55	*0.71	*0.73	//

يتضح من جدول (12) وجدول (13) أنّ قيم ارتباط بنود المحاور المكونة للمقياس بعضها ببعض وارتباطها بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا بمعنى أنها تقيس نفس الخاصية، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين البنود والمحور الذي تنتمي إليه (الثقة بالنفس) بين (0.39 و0.63)، أما قيم معاملات الارتباط بين بنود المحور بعضها ببعض فقد تراوحت بين (0.23 و0.75)، ومعظم هذه القيم دالة عند(0.01) في حين الأخرى دالة عند (0.05).

كما نلاحظ من الجدول (12) أن قيم الانحراف المعياري من(1.22إلى2.45) وهي قيم منخفضة، وهذا يدل على اقتراب درجة البنود من بعضها البعض وذلك ناتج عن تجانسها.

جدول (14) معاملات ارتباط البنود بالمحور الذي تنتمي إليه (التصميم والإرادة)

رقم البند	معامل ارتباط البند بالمحور	مستوى الدلالة	الانحراف المعياري
19	00.51	00.016	01.54
20	00.33	00.047	01.22
22	00.42	00.017	01.78
23	00.39	00.043	02.25
24	00.52	00.017	02.47
25	00.62	00.018	01.27

جدول (15) التجانس الداخلي لبنود محور التصميم والإرادة

رقم البند	19	20	22	23	24	25
19	//	0.65*	**0.47	*0.52	*0.54	*0.70
20	**0.45	//	**0.42	0.65*	**0.45	*0.56
22	**0.52	*0.70	//	**0.50	*0.64	*0.63
23	**0.44	*0.58	*0.68	//	*0.73	**0.48
24	*0.72	*0.55	*0.59	*0.69	//	**0.42
25	*0.59	*0.56	**0.44	**0.52	*0.53	//

يتضح من جدول (14) وجدول (15) أنّ قيم ارتباط بنود المحاور المكونة للمقياس بعضها ببعض وارتباطها بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا أي أنها تقيس نفس الخاصية حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين البنود والمحور الذي تنتمي إليه (التصميم والإرادة) بين (0.33 و0.62)، أما قيم معاملات الارتباط بين بنود المحور بعضها ببعض فقد تراوحت بين (0.42 و 0.73)، ومعظم هذه القيم دالة عند(0.01) والأخرى عند (0.05).

كما نلاحظ من جدول(14) أن قيم الانحراف المعياري من(1.22إلى2.47) وهي قيم منخفضة وهذا يدل على اقتراب درجة البنود من بعضها البعض وذلك ناتج عن تجانسها.

جدول (16) معاملات ارتباط درجات كل محور بالدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاعتماد على النفس	00.67	00.013
التردد في اتخاذ القرار	00.71	00.018
الثقة بالنفس	00.58	00.015
التصميم والإرادة	00.69	00.014

نلاحظ من جدول (16) أن المحاور المكونة للمقياس ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطا دالا يمتد مابين (0.58 و0.71)، وسجل أعلى معامل ارتباط بين محور التردد في اتخاذ القرار والدرجة الكلية بواقع (0.71)، يليه الارتباط بين محور التصميم والإرادة والدرجة الكلية (0.69)، وفي ذلك دلالة على أن محاور مقياس الثقة بالنفس (الاعتماد على النفس، التردد في اتخاذ القرار، الثقة بالنفس، التصميم

والإرادة) متسقة مع الدرجة الكلية، وقد تم استخدام هذه الطريقة في عدة دراسات منها دراسة (الأنصاري 1997، الحريري2007، العتيبي2004، بن عايش2008، السكري2010).

التحقق من الفرضية الرابعة: لا يحتفظ اختبار الثقة بالنفس من خلال تطبيقه على العينة بنفس معايير الأداء.

مما لا شك فيه أنّ الدرجة الخام التي يحصل عليها المفحوص من أدائه على أي اختبار من الاختبارات النفسية أو التحصيلية لا معنى لها وحدها، حيث لا نستطيع من خلال هذه الدرجة أن نعرف درجة امتلاك الفرد لصفة أو خاصية معينة، وبالتالي يصبح تطبيق المقياس على الفرد لا فائدة منه، لذلك كان لابد من إيجاد الطريقة التي تفسر لنا هذه الدرجة وكان ذلك عن طريق نسبة الدرجة الخام إلى مستوى معين أو إلى مجموعة العلامات التي تنتمي إليها، وتسمى معيارا، حيث نلجأ إلى تحويل الدرجة الخام إلى درجة أخرى نستطيع من خلالها مقارنة درجة المفحوص بغيره من المجموعة التي طبق عليها الاختبار، فيصبح لدينا إطار أو مجموعة أخرى نستطيع من خلالها مقارنة الدرجة بغيرها من الدرجات. (الغريب، 1996)

وقد اختيرت طريقة المعايرة إلى سلالم انحرافية معيرة Echelles en ecart-Réduit، نظرا لأنها الأسهل والأنسب للمجتمعات ذات التوزيع المعتدل، وقد تم التأكد من أنّ توزيع المجتمع اعتدالي، من خلال الجدول الموالي:

جدول (17) معامل الالتواء لمجتمع الدراسة

الوسيط	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
94	94.40	11.30	−0.10

بما أن معامل الالتواء =−0.10 أي أنه قريب من الصفر فإنه يمكن القول أنّ توزيع مجتمع الدراسة قريب من الاعتدالية، حيث تمتد قيمة الالتواء من (−3إلى+3)، وكلما اقتربت قيمته من الصفر دل ذلك على اعتدالية التوزيع. وعليه فإن قيمة معامل الالتواء (−0.10) قريبة جدا من الصفر مما يعني أن توزيع درجات أفراد العينة اعتدالية وبالتالي المجتمع اعتدالي.

بعد تأكدنا من أن توزيع الدرجات هو توزيع اعتدالي يمكن الآن حساب المعايرات الانحرافية، كما يلي:

جدول (18) التوزيع التكراري والنسبي لدرجات الثقة بالنفس الخامة

الدرجة	التكرار	التكرار التراكمي	النسبة %	النسبة التراكمية%
62	1	1	0,71	0,71
66	1	2	0,71	1,42
71	1	3	0,71	2,13
72	4	7	2,86	4,99
75	3	10	2,14	7,13
76	2	12	1,43	8,56
77	1	13	0,71	9,28
78	2	15	1,43	10,71
79	2	17	1,43	12,13
80	4	21	2,86	14,99
81	3	24	2,14	17,13
83	1	25	0,71	17,85
86	1	26	0,71	18,56
87	4	30	2,86	21,42
88	3	33	2,14	23,56
89	3	36	2,14	25,71
90	8	44	5,71	31,42
91	9	53	6,43	37,85
92	1	54	0,71	38,56
93	11	65	7,86	46,42
94	5	70	3,57	49,99
95	6	76	4,29	54,28
96	6	82	4,29	58,56
97	7	89	5,00	63,56
98	3	92	2,14	65,71
100	2	94	1,43	67,13
101	2	96	1,43	68,56
103	11	107	7,86	76,42
104	3	110	2,14	78,56
105	6	116	4,29	82,85
106	3	119	2,14	84,99
107	4	123	2,86	87,85
108	5	128	3,57	91,42
109	2	130	1,43	92,85
111	1	131	0,71	93,56
112	2	133	1,43	94,99
113	3	136	2,14	97,13
115	4	140	2,86	100

ولكي نستخرج سلم من خمسة فئات انحرافية معيرة Echelle en ecart reduit de 5 classes يجب

أولا إيجاد حدود الفئات كما يلي:

هناك أربعة حدود في هذا السلم ،بمسافة1/2 من الانحراف المعياري عن المتوسط، وهي:

3/2 1/2 1/2- 3/2-

ثانيا حساب حدود الفئات:

الدرجة الحدية = المتوسط + المسافة × الانحراف المعياري

الحد الأول = 94.20 + (−3/2) × 11.30 = 77.25

الحد الثاني = 94.20 + (−1/2) × 11.30 = 88.55

الحد الثالث = 94.20 + (1/2) × 11.30 = 99.85

الحد الرابع = 94.20 + (3/2) × 11.30 = 111.15

وأخيرا تحديد الفئات: في هذه الخطوة يربط ما بين الفئات وحدودها والدرجات الخام المحتوات داخل هذه الفئات بواسطة الجدول التالي(مع الرجوع إلى جدول 18)

جدول (19) يوضح سلم من 5 فئات انحرافية معيرة

الفئة	1	2	3	4	5
الدرجات المحتوات داخل الفئات	≤ 77	89 – 78	100 – 90	111 – 101	115 – 112
الدرجات حدود الفئات	77.25	88.55	99.85	111.15	115
الحكم على درجة الفرد	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	قوي	قوي جدا

يتضح من جدول (19) أنه تم الحصول على 5 فئات تمكننا من نسبة الدرجة الخام للفرد إلى مستوى معين، أي إلى معيار يمكننا من الحكم عليه.

واتضح أن الفئة الأولى ذات الحد من 27.25 فما أقل، تحتوي على الدرجات الأقل من 77 ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن ثقته بنفسه ضعيفة جدا. أما الفئة الثانية ذات الحدود من (77.25 إلى 88.55)، تحتوي على الدرجات من(78إلى89)، ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن ثقته بنفسه ضعيفة. وبالنسبة للفئة الثالثة ذات الحدود من (88.55 إلى 99.85)، فهي تحتوي على الدرجات من (90 إلى 100)، ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن ثقته بنفسه متوسطة. وكذلك الفئة الرابعة ذات الحدود من (99.85 إلى 111.15)، تحتوي على الدرجات من(101 إلى 111)، ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن ثقته بنفسه قوية. وأخيرا الفئة الخامسة ذات الحدود من (111.15 إلى 115)، تحتوي على الدرجات من(112 إلى115)، ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن ثقته قوية جدا.

إذن من خلال ما سبق يمكننا القول أنه أصبح لدينا معايير جديدة صالحة للحكم على البيئة الجزائرية.

خاتمة:

تعد الدراسة التي تم إنجازها من المساهمات الأولى التي تناولت موضوع استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس الثقة بالنفس، وهذه الخطوة هي على أهمية كبيرة، لأن أي اختبار سواء كان

اختبار قدرات أو استعدادات أو ذكاء أو سمات الشخصية، إذا طبق على بيئة مغايرة لبيئته الأصلية من المحتمل أن لا يعطينا نتائج موضوعية، وهذا ما أكدته بعض الدراسات أن الاختبارات النفسية المصممة لثقافة مجتمع معين لا تحافظ على درجات مقبولة من الصدق والثبات عندما تطبق على ثقافات أخرى، وكذلك أكدت الدراسات أن جل الاختبارات المتداولة اليوم في الجزائر سواء في حقل الممارسة النفسية في مختلف المجالات أو في ميدان الدراسات الأكاديمية البحتة لم تخضع لعملية التحقق من صلاحيتها للبيئة الجزائرية.

وعليه تناولنا في هذه الدراسة الجوانب التي يمكن التركيز عليها في تقنين الاختبارات، وقد توصلنا إلى أن مقياس الثقة بالنفس صالح للتطبيق على البيئة الجزائرية، بالمعايير الجديدة المستخرجة.

وكذلك أكدت أن جل الاختبارات المتداولة اليوم في الجزائر اليوم في ميدان الدراسات الأكاديمية البحتة لم تخضع لعملية التحقق من صلاحيتها للبيئة الجزائرية .

وتبقى الجهود الفردية قاصرة على الإلمام بكل نواحي الإشكالات المطروحة أمام مجال القياس والاختبارات النفسية فهي تحتاج إلى فرق بحث وضم جهود أخرى في بحوث مستقبلية والبحوث العلمية تبقى جارية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

ابن منظور، جمال الدين(**2003**).لسان العرب .بيروت: دار الكتب العلمية

أبو حطب وآخرون(1978) التقويم النفسي.ط3. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو يوسف، هبة حمد (**2014**).الاتجاه نحو المخاطرة و علاقته بالثقة بالنفس وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى المرابطين في محافظة خانيوس .رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة

البخاري، أبو عبد الله (**1998**).صحيح البخاري .الرياض: بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع.

الخواجا، عبد الفتاح (**2002**).الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق.عمان- الأردن: الدار العلمية للنشر والتوزيع.

داود، شفيقة (**2015**).العوامل المؤثرة على مستوى الثقة لدى المراهق المتمدرس .الدراسات النفسية والاجتماعية. .

راشد، محمد عدي(**2013**). التعلق التجنبي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى أطفال الرياض .كلية التربية للبنات **125-148**. . **24(1)**.

زهران، محمد حامد (**2000**).الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية .مصر: عالم الكتاب.

عسكر، علي (**2000**) .ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها .ط 3.القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الغامدي، صالح بن يحي الجار الله (**2009**). اضطراب الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة .دكتوراه غير منشورة .جامعة أم القرى: مكة المكرمة

الغريب، رمزية (1996). التقويم والقياس النفسي والتربوي. د.ط. مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

فتحي مصطفى، الزيات(1995). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر.

مراد، صلاح احمد وآخرون (2005). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية. ط2. مصر: دار الكتاب الحديث.

المفرجي، سالم محمد **(2008)** . الثقة بالنفس وحب الاستطلاع ودافعية الابتكار لدى عينة من طلبة وطالبات الثانوية بمكة المكرمة .كلية التربية: مكة المكرمة

النبهان، موسى(2004).أساسيات القياس في العلوم السلوكية. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Guilford ,j;p (1956). *Fundamental Statistics in Psychology And Education*, New York .

Kelly.T.L (1927). *Interpretation Of Educational Measurement*, tarry-town-on-hudson, NY:World ,Press.

البنية العاملية لمقياس البيئة التعليمية المدرسية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي

أ. الهاشمي لقوقي*
جامعة ورقلة، الجزائر

أ. د. منصور بن زاهي**
جامعة ورقلة، الجزائر

استلم بتاريخ: 03-04-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 03-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من البنية العاملية لمقياس البيئة التعليمية المدرسية، بقصد التحقق من عدد عوامله الكامنة، وقد تم إجراء تحليلاً عاملياً استكشافياً على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي قوامها (374)، باستخدام طريقة المكونات الرئيسية مع التدوير المتعامد للمحاور، وبينت النتائج بنية عاملية رباعية للمقياس بالاعتماد على محك (كايزر). كما تم تطبيق التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS وتمت المقارنة بين نموذجين عاملين للمقياس، وهما النموذج الرباعي المستخلص من التحليل العاملي الاستكشافي والنموذج المعدل، وقد أظهرت النتائج تفوق النموذج المعدل الذي تم التوصل إليه في هذه الدراسة.

وأظهرت الدراسة معاملات اتساق جيدة باستخدام معامل (ألفا) الطبقي وطريقة التجزئة النصفية، كما تم استخدام الصدق التقاربي.

الكلمات المفتاحية: البنية العاملية؛ البيئة التعليمية المدرسية؛ التحليل العاملي الاستكشافي؛ التحليل العاملي التوكيدي.

Factorial Structure of the School Learning Environment Scale By Using Exploratory and Confirmatory Factor Analysis

Elhachemi LEGOUGUI *
Ouargla University، ALGERIA

Mensour BENZAHI **
Ouargla University، ALGERIA

Abstract

This study aims to explore the factorial structure of the School Learning Environment Scale، Intended to verify the number of its factors underlying، has been conducting exploratory factor analysis on a sample of teachers of primary education strength (374)، Using principal components with orthogonal axes of rotation، and the results showed a four factors of scale based on Kaiser criteria. As it has been apply confirmatory factor analysis by using AMOS and has a comparison between two models of the scale، namely the 4- factor model، which the model adjusted of the scale، fit indexes revealed that the the model adjusted that has been superior in this study.

The scale reveled an adequate degree of reliability and validity by using Stratified Alpha and split half reliability، as it has been apply

Keywords: Factorial Structure; School Learning Environment; Exploratory Factor Analysis; Confirmatory Factor Analysis.

E. Mail: * legougui.elhachemi@gmail.com ** benzahi2000@yahoo.fr

مقدمـــــة:

يعتبر التعليم عملية معقدة ومتعددة الجوانب والأبعاد، فهناك الكثير من المتغيرات التي تؤثر في نجاح هذه العملية، منها متغيرات خاصة بالأستاذ وبالتلميذ وبالمادة الدراسية وبمحيط التدريس ووسائله، وأساليب الإشراف التربوي، والتفاعل الصفي والاكتظاظ وغيرها من المتغيرات.

حتى يتمكن التعليم من تلبية احتياجات التنمية الشاملة، فإنه يواجه الكثير من التحديات لتخريج نوعية جديدة من المتعلمين القادرين على معرفة أنفسهم وفهم الآخرين، وعلى مواجهة متطلبات العصر والمستقبل، والعيش في القرية العالمية دون أن ينفصلوا عن جذورهم، ودون أن يشعروا بالتمزق بين العولمة والبحث عن الجذور والانتماءات، لهذا فإن الأنظمة التعليمية مدعوة لتنمية الشخصية المتكاملة لجميع الأفراد دون استثناء، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من تحقيق تعلمهم الذاتي مدى الحياة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال بناء مناهج حديثة تتماشى وعصر العولمة والانفجار التكنولوجي والمعرفي المتسارع. (مرعي والحيلة، 2009، 13)

وينزع معظم الباحثين إلى تقويم فاعلية التعليم في ضوء عدد من المحكات المتنوعة أهمها: النتاج التعليمي، وأنماط السلوك التفاعلي السائدة في الصف، وبعض الاستعدادات والقدرات والعوامل الشخصية التي يتسم بها الأستاذ والمنبئة بنجاحه. (نشواتي، 2003، 231).

تتميز المدرسة بشبكة معقدة من العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، فهناك علاقة بين مدير المدرسة والأساتذة، وعلاقة بين الأستاذ والمشرف التربوي، وعلاقة بين الأستاذ والتلاميذ، ويجمع الباحثون على تسمية هذه الشبكة من التفاعلات داخل المدرسة بالبيئة المدرسية. إن البيئة المدرسية ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات والمعارف فحسب، وإنما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء يؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ وهيئة التدريس والتلاميذ فيما بينهم تؤثر تأثيرا بالغاً في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة، ليتمكنوا من مواكبة الظروف والمتغيرات المحيطة بهم وهذا يؤثر بدوره في نواتج التعليم.

يستخدم مفهوم البيئة المدرسية بعدة مسميات، منها المناخ المدرسي أو الجو المدرسي أو المجتمع المدرسي والذي أشارت إليه أدبيات هذا المجال. ويعتبر Cornell من أوائل الباحثين الذين استخدموا مصطلح المناخ المؤسسي لوصف المناخ المدرسي من خلال عدد من المتغيرات تتمحور حول الروح المعنوية للمعلمين، وشعورهم بجدوى مشاركتهم، وأهمية هذه المشاركة فيما يجري من شؤون وسياسات مدرسية (القاضي، 2000، 2).

تلعب البيئة المدرسية دوراً هاماً في سير العملية التعليمية التربوية، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة بدر (1985) حيث بينت أن طبيعة البيئة المدرسية تستطيع أن تسهم سلباً أو إيجاباً في نواتج العملية التعليمية بمعناها المحدود والعملية التعليمية التربوية بمعناها الواسع، باعتبار أن البيئة المدرسية الموجبة تؤثر إيجاباً في النمو الشخصي لتلاميذها وطلابها، وتعزز مستويات رضاهم عن ذواتهم

بفضل ما تتيحه أو توفره لهم من مناخ اجتماعي يتصف بقدر مناسب من الحرية الفردية وتضاؤل التهديد المستمر بالعقاب وتزايد التشجيع وتنمية الدافعية وترشيدها واستثمارها. (بدر، 1985، 5)

تعددت الطرق التي اتبعها الباحثون في دراساتهم التي أجروها في مجال البيئة المدرسية أو المناخ المدرسي، واختلفت الأبعاد والمكونات التي تضمنتها أدوات القياس التي استخدمت في قياس هذا المفهوم، مما يعكس اهتماماً متزايداً من جانب الباحثين لتناول مختلف مكونات البيئة المدرسية وركز Cornell على الأبعاد التالية: الروح المعنوية، والانتماء من جانب المعلمين، وإنتاجيتهم، وركزت دراسة Ashton et.al ودراسة غنيم على الأبعاد: الرضى، والإشباع الوظيفي، والتكيف المهني. (القاضي، 2000، 5)

قام Taylor and Fraser(1991) بتطوير مقياس للبيئة التعليمية تألف من أربعة أبعاد: التفاوض المعرفة السابقة، الاستقلالية، والتركيز على الطلبة. وقام Naidu،Tenenbaum ، Jegede and Austin (2001) بتصميم مقياس آخر للبيئة التعليمية تكون من سبعة أبعاد: الحوار، المحادثة، المناظرة، الصراع الخيالي، مشاركة الأفكار مع الآخرين، الوسائل والموارد، والدافعية. وتم تكييف هذا المقياس مع الثقافة التركية من طرف Fer and Cirik (2006). وقام Arkűr and Aşkar (2010) بتطوير مقياس آخر للبيئة التعليمية من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وتألف من ستة أبعاد: التركيز على الطلبة، تحفيز الطلبة على التفكير، التعاون، الارتباط بالحياة، الدمج بين التعليم والتقييم، ووجهات نظر مختلفة.

الإشكالية:

على الرغم من اقتحام العديد من الباحثين الجزائريين لمجال الدراسات السيكومترية، بالإضافة إلى توفر عدة مقاييس واختبارات تهتم بالمحيط المدرسي، إلا أنه يوجد ندرة في الدراسات السيكومترية التي تناولت البيئة المدرسية أو المناخ المدرسي في الجزائر. والمشكلة هنا تكمن في عدم معرفة العوامل والأبعاد المكونة لمفهوم البيئة المدرسية، بالإضافة إلى عدم توفر مقياس للبيئة المدرسية ذا خصائص سيكومترية مشتقة من البيئة الجزائرية.

انطلاقاً من هذه الأهمية قام الباحثان بتصميم مقياس للبيئة التعليمية المدرسية وفق نموذج مفترض تم استكشافه من أساتذة التعليم الابتدائي في البيئة الجزائرية، وإجراء دراسة للبناء العاملي للمقياس للتأكد من تطابق البناء النظري للمقياس مع البيانات المستمدة من البيئة الجزائرية. ومما سبق ذكره، يمكن حصر الإشكالية في التساؤل التالي: **ما البنية العاملية لمقياس البيئة التعليمية المدرسية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي؟**

أسئلة الدراسة:

1- ما بينات صدق وثبات مقياس البيئة التعليمية المدرسية لأستاذ التعليم الابتدائي ؟

2- ما البنية العاملية لمقياس البيئة التعليمية المدرسية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي ؟

3- ما البنية العاملية لمقياس البيئة التعليمية المدرسية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي ؟

أهداف الدراسة:

يتمحور الهدف الأساسي للدراسة حول البنية العاملية لمقياس البيئة المدرسية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وتتفرع منه الأهداف التالية:

1- التحقق من البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الرئيسية ومحك (كايزر) واختبار منحنى المنحدر Scree Plot Test .

2- التحقق من البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام مؤشرات جودة المطابقة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

1- تحديد العوامل والأبعاد المكونة لمفهوم البيئة المدرسية بما قد يسهم في التنبؤ بمتغيرات ذات صلة بمفهوم البيئة المدرسية، ومن ثم التحكم في هاته العوامل بما قد يزيد في مخرجات العملية التعليمية.

2. توفير مقياس للبيئة المدرسية لأستاذ التعليم الابتدائي في البيئة الجزائرية يتمتع بدلالات مناسبة من الصدق والثبات.

3. تساعد في تقديم دراسة تطبيقية باستخدام الأسس المنهجية للتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي في تصميم أدوات القياس النفسية والتربوية.

حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية: من شهر فيفري إلى شهر أكتوبر 2016.
- الحدود المكانية: بعض ابتدائيات مدينة ورقلة.
- الحدود البشرية: تكونت العينة من (374) أستاذ وأستاذة للتعليم الابتدائي.

تحديد مصطلحات الدراسة:

البنية العاملية: يعرفها Messick بالأساليب المختلفة التي توفر الأدلة اللازمة على اتساق مكونات الاختبار مع الإطار المفاهيمي للمكونات البنائية للقدرة المقيسة (المحرزي، 2014، 88)، وهي شكل من أشكال صدق البناء يتم التوصل إليه من خلال التحليل العاملي.

البيئة التعليمية المدرسية: تتحدد بمجموعة العوامل والخصائص المادية والاجتماعية والتعليمية التي تحكم سلوك الأفراد ذات العلاقة بالعملية التربوية داخل الوسط المدرسي.

التحليل العاملي الاستكشافي: أسلوب إحصائي يستخدم في فحص البنية الداخلية للاختبارات والمقاييس، بهدف استخلاص عوامل أقل من العوامل المفترضة.

التحليل العاملي التوكيدي: أسلوب إحصائي يستخدم في فحص البنية العاملية المفترضة والتحقق من مطابقتها للبنية الفعلية المستمدة من مجموعة بيانات البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

التحليل العاملي:

تعتبر عملية جمع البيانات خطوة أساسية في أي بحث علمي، وتتطلب هذه العملية توفر أداة من أدوات القياس التي تعد ضرورة لازمة مهما كان نوع البحث، ويعتبر الصدق والثبات من الركائز الأساسية التي تستند إليها أدوات القياس وتوليها الأهمية القصوى كي تأتي نتائج البحث على مستوى عالي من الثقة والتقدير.

يلعب التحليل العاملي دوراً رئيسياً في التحقق من صدق أدوات القياس. وعلى العموم، التحليل العاملي يستخدم لتحديد كم عدد العوامل التي تشكل أساس المتغيرات، أي المتغيرات من أي العوامل الارتباطات بين المتغيرات والعوامل، ما مقدار التباين المفسر لكل عامل (Dimitrov، 2012، 69) .

يعرف التحليل العاملي بأنه إحدى الطرق الإحصائية المتعددة التي تصنف العلاقات القائمة بين مجموعة من المتغيرات، وذلك بالاشتقاق الإحصائي لمتغيرات جديدة تسمى عوامل، أقل في عددها من المجموعة الأصلية من المتغيرات. (علام، 2013، 238)

يضطلع التحليل العاملي بأدوار ووظائف متنوعة ومتباينة، يمكن اختزالها في وظيفتين أو دورين رئيسيين:

- اختزال تعدد المتغيرات المقاسة أو المؤشرات إلى عدد قليل من المتغيرات الكامنة التي تلخصها.
- الكشف عن البنية العاملية الكامنة، أو مساحات الدلالة المشتركة التي تكمن وراء تعدد المتغيرات المقاسة. (تيغزة، 2012، 20)

بعد اختيار أسلوب التحليل العاملي وتطبيقه على البيانات، ينبغي أن نحدد عدد العوامل التي نستبقيها. فكلما استبقينا عوامل أكثر زاد التباين الذي يفسر بواسطة العوامل التي تم استخلاصها. واختيار عدد العوامل التي نستبقيها ليست عملية مباشرة كما تتخيل، ولكن يقترح الباحثون عدداً من الإرشادات للمساعدة في ذلك، وأحد المداخل الشائعة يسمى محكات (كايزر جاتمان)، هو فحص قيم الجذور الكامنة Eignvalues واستبقاء القيم الأكبر من 1.0 (علام، 2013، 238). وهناك طريقة تقوم أيضا على الجذور الكامنة تسمى بمحك اختبار المنحدر (لكاتيل). ويفضل Gorsuch اختبار منحنى المنحدر عن محك (كايزر)، ويرى أن اختبار منحنى المنحدر يكون أكثر دقة عندما تكون العينة واسعة، وقيم الشيوع مرتفعة. (تيغزة، 2012، 50)

وعليه؛ قمنا باستخدام التحليل العاملي لاستخراج العوامل المكونة لمقياس البيئة التعليمية المدرسية موضع الدراسة الحالية، ثم التأكد من مطابقة النموذج المفترض مع البيانات المستمدة من عينة الدراسة.

تعريفات لمفهوم البيئة التعليمية المدرسية وكيفية قياسه:

وقام (Yildirim، 2014، 2) بتعريف البيئة التعليمية بأنها مقاربة تعليمية تشجع المتعلم على بناء المعرفة، وهي مقاربة تربوية تركز على المتعلم وأي المعلومات التي تعطي معنى للعلاقة بين الخبرات السابقة والجديدة.

ويشير (البركاتي، 1997، 46) إلى أن بيئة المدرسة وجوّها الاجتماعي نظام اجتماعي ذو ثلاثة أنواع من المواقع: المدير، المدرس، والتلميذ. وتكامل هذه المواقع يعطي التنظيم الشكلي للمدرسة والتفاعلات الدائرة فيها. كما أن المدرسة وحدة اجتماعية تتميز بخصائص معينة، فنجدها تضم العديد من التنظيمات الاجتماعية والأنشطة والعلاقات، ولها نظام هادف فلا ينظر إلى المدرسة على أنها مجرد مؤسسة تعليمية، بل تعتبر نموذجاً مصغراً لمجتمع إنساني متكامل.

كما تعرف البيئة المدرسية بأنها الجو الاجتماعي والنفسي السائد في المدرسة، والذي يتحدد بطبيعة التفاعل بين المعلم والطالب، وتوجيهات المعلمين للطلبة، وشعور الطلبة بالأمن، والقيم السلوكية للطلبة، وعلاقات الطلبة ببعضهم، وتوفر الأنشطة المختلفة في المدرسة. (العزام وغزلان، 2013، 259)

تتعدد طرق قياس البيئة المدرسية بما تتضمنه من ظروف وجوانب ومتغيرات، وذلك تبعاً لطبيعة وماهية المفهوم والتعريف الإجرائي الذي يتبناه الباحث بالنسبة لهذه البيئة. يمكن إيجاز المحاولات التي تمت لقياس متغيرات البيئة المدرسية فيما يلي: (القاضي، 2000، 35)

أ. مقاييس تعتمد على سلوك قائد المنظمة أو المؤسسة: ولعل أشهر المقاييس التي تنتمي إلى هذا الإطار استبانة وصف المناخ التنظيمي من إعداد Halpin & Croft وكذلك دليل المناخ التنظيمي من إعداد (سيترون) سنة (1947).

ب. مقاييس تعتمد على إدراك التلاميذ للضغوط التي تمارسها المدرسة عليهم: أول أداة تستند إلى فكرة إدراك التلاميذ للضغوط التي تمارسها المدرسة عليهم كانت مقياس دليل خصائص الكلية الجامعية الذي أعده (بيس وسيترون) عام 1985.

ت. مقاييس تعتمد على خصائص التلاميذ: ومن أمثلة ذلك أسلوب تقييم وتحديد البيئة من إعداد (أوستون وهولاند).

ث. مقاييس تعتمد على أبعاد متعددة للبيئة المدرسية: ومن أشهر نماذج هذا الاتجاه ما قام به كوين عام 1975 من محاولة بناء مقياس يعتمد على تعريف للبيئة كدالة لأبعاد بيئية أربعة وهي الخصائص الشخصية للتلاميذ، الأبعاد المادية للمدرسة، البرامج والسياسات، والخصائص النفسية الاجتماعية.

ج. مقاييس تعتمد على السياق داخل الفصل الدراسي: ومن أشهرها مقياس بيئة الفصل الدراسي من إعداد Moos وزملائه، ومقاييس قائمة بيئة التعلم من إعداد Wolberg.

لعل من أبرز مقاييس البيئة الصفية التي ظهرت واستخدمت على نطاق واسع في مرحلة الثانوية والتي يجدر الوقوف عندها المقياس المعروف بـــ قائمة بيئة التعلم The Learning

Environment Inventory ومقياس البيئة الصفية The Classroom Environment Inventory واستبانة البيئة الصفية التفريدية The Individualized Classroom Environment Questionnaire، واستعملت في دراسات عديدة أجريت على نطاق المرحلة الابتدائية. (مخائيل، 2015، 20)

الدراسات السابقة:

1- دراسة بالغنيم(1996) بعنوان: "البيئة الاجتماعية بفصل الدراسة وعلاقتها بالدافع المعرفي والتحصيل" هدفت إلى دراسة العلاقة بين بيئة الفصل المدرسي كما تدركها التلميذات بالمرحلة الابتدائية وكل من الدافع التحصيل الدراسي لديهن، واستخدمت الباحثة في دراستها مجموعة كلية قوامها 634 تلميذة بالصفين الخامس والسادس الابتدائي، وتم تطبيق أداتين هما: مقياس بيئة الفصل المدرسي ومقياس الدافع المعرفي. وتم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار "ت" ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط الجزئي وتحليل الانحدار المتعدد. أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين بيئة الفصل المدرسي والدافع المعرفي لدى التلميذات، كما هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين بيئة الفصل المدرسي والتحصيل الدراسي لديهن.

2- دراسة دريب الله (1999) بعنوان "المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية من وجهة نظر الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية في وهران الجزائر". هدفت الدراسة إلى تحديد المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية من وجهة نظر الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية. وتكونت عينة الدراسة من (309) مدرس ومدرسة و(22) مديراً. استعمل الباحث استبيان وصف المناخ التنظيمي السائد (لهالين). أظهرت نتائج الدراسة أن المناخ السائد هو:

1- أثنتا عشرة (12) مدرسة ثانوية يسودها المناخ التنظيمي المفتوح.

2- عشرة (10) مدارس ثانوية يسودها المناخ التنظيمي المنغلق.

3- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين ما تراه الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية، فالإدارة ترى المناخ التنظيمي السائد هو المناخ المفتوح، بينما الهيئة التدريسية ترى المناخ التنظيمي السائد هو المناخ المنغلق.

3- دراسة مخائيل (2015) بعنوان " دراسة لمقياس البيئة الصفية والمدرسية ودليل استخدامه": تركز الهدف الرئيسي للدراسة في إعداد صورة عربية لقائمة البيئة الصفية في الجامعات والكليات التي يرمز لها بالأحرف CUCEI، والتعرف على الخصائص القياسية لهذه الصورة. وتكونت الأداة من سبعة مقاييس فرعية وهي: الشخصنة، الاندماج، التماسك، الرضا، توجيه النشاطات الصفية التجديد، والتفريد. تم تعريب الصورة الواقعية الأصلية للأداة، وبعد التدقيق والتحكيم من قبل المختصين للتحقق من صدق محتواها، تم تطبيقها على عينة مكونة من (612) فرداً. وتمثلت نتائج الدراسة في استخراج معاملات الثبات بطريقة الإعادة، ومعاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ-

ألفا)، كما تم التحقق من الصدق التصالبي والصدق التباعدي والصدق التنبئي للأداة بدلالة محك التحصيل الدراسي، وقد أعطت معاملات الثبات والصدق المستخرجة دلالات مقبولة.

4- دراسة صولي (2014) بعنوان " المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي": هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي والصحة النفسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (978) تلميذ وتلميذة من مدينة ورقلة، واعتمدت الباحثة على استبيانين، الأول خاص بالمناخ المدرسي ويتكون من (60) فقرة موزعة على خمسة أبعاد وهي: علاقة التلميذ بالمعلم، علاقة التلاميذ ببعضهم، علاقة التلميذ بمحتوى المنهج علاقة التلميذ بالإدارة المدرسية، علاقة التلميذ بالبيئة المادية. أما الاستبيان الثاني خاص بالصحة النفسية من إعداد " مروان دياب" (2006)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن النمط المدرسي السائد في المدارس هو النمط المفتوح، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ المدرسي والصحة النفسية للتلاميذ.

5- دراسة Anagun &ANILAN)،(2013 بعنوان " تطوير وصدق مقياس البيئة التعليمية للمعلم: النسخة التركية المعدلة": مقياس البيئة التعليمية هو أداة تستخدم لقياس إدراك الطلبة والمعلمين لبيئتهم التعليمية. وهذه الدراسة تهدف إلى تطوير وحساب صدق النسخة التركية المعدلة لمقياس البيئة التعليمية على عينة مكونة من (449) أستاذ تم اختيارهم عشوائياً من مدارس التعليم الابتدائي بتركيا. وتم حساب صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي لاختبار البنية العاملية للمقياس، كما تم استخدام معامل (ألفا كرونباخ) لحساب ثبات المقياس. وبينت نتائج التحليل العاملي استخلاص ستة عوامل تتكون من 21 فقرة بدلاً من 30 فقرة. وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج SPSS 18.0 وبرنامج LISREL 8.72. وكانت مؤشرات المطابقة كما يلي:

NNFI=.98.، CFI=.98، AGFI=.92، SRMR=.042، RMSEA=.005، χ 2/df=2.13، χ 2=255.21 (df=120)

6- دراسة Yildirim)،(2014 بعنوان " تطوير مقياس لمهارات إدارة البيئة التعليمية لأساتذة التعليم الابتدائي بتركيا": هدفت الدراسة إلى تطوير مقياس لمهارات إدارة البيئة التعليمية لأساتذة التعليم الابتدائي بتركيا، واستخدم الباحث مقياس يحتوي على 47 فقرة موزعة على ستة أبعاد، وقد تم التحقق من ثبات الأداة على عينة قوامها 50 أستاذ، وذلك بمعامل ألفا كرونباخ وطريقة إعادة الاختبار. وبعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على عينة قوامها 316 أستاذ، وتم استخلاص 33 فقرة موزعة على ستة عوامل هي: التفاعل والاتصال، العلاقة مع المؤسسة، مهارات التنمية، إدارة الوقت والتقييم التدريس، تنظيم البيئة التعليمية. تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج SPSS وبرنامج LISREL. وبعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي على عينة تتكون من 317 أستاذ تم اختيارهم عشوائياً، وتم التأكد من وجود ستة عوامل تكون المقياس، وكانت مؤشرات المطابقة كما يلي:

χ 2=707.45 (df=480، p<.001)، χ 2/df=1.47، RMSEA=.039، SRMR=.042، AGFI=.86، CFI=.95، NNFI=.94.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، الذي يتم التعرف من خلاله على الأبعاد المكونة للبيئة التعليمية المدرسية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والذي يهدف إلى اختزال العوامل المتعددة إلى عدد قليل، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي والذي يهدف إلى المقارنة والمفاضلة بين النموذج المفترض والنموذج المستمد من بيانات عينة الدراسة وتعديله إن لزم ذلك.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتحدد مجتمع الدراسة بجميع أساتذة التعليم الابتدائي الدائمين العاملين بـــ (14) مقاطعة تربوية بمدينة ورقلة للعام الدراسي 2016/2015، والبالغ عددهم (1282) أستاذ إلى غاية 2016/03/01 بناءً على إحصائيات مكتب الخريطة المدرسية التابع لمديرية التربية لولاية ورقلة. وتوخيا للموضوعية في النتائج، تم اختيار عشوائياً ستة مقاطعات تربوية من مدينة ورقلة، ثم اختيار من كل مقاطعة أربعة مدارس عشوائياً، وبلغت عينة الدراسة (374) أستاذاً وأستاذة من أربعة وعشرين ابتدائية من مدينة ورقلة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المقاطعات التربوية

المقاطعة التربوية	العدد الإجمالي للأساتذة	عينة الدراسة
ورقلة 1	102	64
ورقلة 2	91	52
ورقلة 6	101	68
ورقلة 7	112	70
الرويسات 2	98	59
الرويسات 3	103	61
المجموع	607	374

(المصدر: مكتبة الخريطة المدرسية لولاية ورقلة)

قمنا بحساب الصدق والثبات على مجموعة قوامها (50) أستاذ، وتم تطبيق التحليل العاملي الاستكشافي على مجموعة قوامها (164) أستاذ، وتطبيق التحليل العاملي التوكيدي على مجموعة قوامها (160) أستاذ.

أداة الدراسة:

نظرا لعدم توفر مقاييس جزائرية (على حد علمنا) تحقق غرض الدراسة الحالية، ظهرت الحاجة لإعداد مقياس البيئة التعليمية المدرسية لأستاذ التعليم الابتدائي، وقد مرت عملية تصميم المقياس بخطوات يمكن توضيحها فيما يلي:

أ. مراجعة التراث الأدبي في مجال البيئة المدرسية، حيث اطلع الباحثان على مجموعة من الكتابات والأفكار النظرية التي تناولت الموضوع.

ب. مراجعة المقاييس التي وضعت في دراسات سابقة محلية وأجنبية، بهدف قياس أبعاد البيئة التعليمية المدرسية مثل: دراسة القاضي (2000)، ودراسة العزام وغزلان (2013)، ودراسة بدر (1985)، ومقياس Ford)،(1995 ، ودراسة Yildirim)،(2014 .

ج. تطبيق استبيان مفتوح على مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة، من أجل استطلاع آرائهم والاستفادة من خبراتهم حول الأبعاد التي تشكل أساس البيئة التعليمية المدرسية.

د. إعداد صورة أولية لمقياس البيئة التعليمية المدرسية لأستاذ التعليم الابتدائي، وقد بلغ عدد بنود المقياس (37) بنداً موزعة على خمسة أبعاد وهي: المنهاج ويضم تسعة بنود (1،2،3،4،5،6،7،8،9) والوسائل التعليمية ويحتوي على سبعة بنود (10،11،12،13،14،15،16)، والعلاقات الاشرافية للمدير ويضم سبعة بنود (17،18،19،20،21،22،23)، والعلاقات الاشرافية للمشرف التربوي ويحتوي على سبعة بنود (24،25،26،27،28،29،30)، والكتاب المدرسي يضم سبعة بنود (31،32،33،34،35،36،37).

تمت صياغة تعليمات تطبيق الاستبيان بلغة بسيطة ومفهومة، ويجاب على بنود المقياس بمقياس ثلاثي التقدير (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة جداً) وتقابلها الأوزان التالية: 3،2،1.

إجراءات التطبيق:

تمت إجراءات تطبيق الدراسة بخطوات نذكرها فيما يلي:

- قمنا بزيارة بعض المدارس الابتدائية، وعرفنا بأنفسنا ووضحنا سبب الزيارة.
- تم توزيع المقياس على أفراد العينة، وروعي في ذلك توضيح التعليمات وشرح المفردات غير المفهومة، وأكدنا على توخي الدقة في الإجابة وتجنب التخمين.
- استلام أوراق الإجابة والبدء في عملية تفريغ البيانات.
- القيام بالمعالجة الإحصائية ببرنامج SPSS(version15)، وبرنامج AMOS (version21).
- تفسير نتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

بهدف الإجابة عن السؤال الأول المتعلق ببينات الصدق والثبات للمقياس تم استخدام معامل الارتباط (بيرسون) للتحقق من الصدق التقاربي، كما استخدم الاتساق الداخلي عن طريق معامل (ألفا كرونباخ)، واستخدمت التجزئة النصفية بمعادلة (سبيرمان بروان)، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي برنامج SPSS(version15)، وللإجابة عن السؤال الثالث فقد استخدم التحليل العاملي التوكيدي ببرنامج AMOS (version21).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما بينات صدق وثبات مقياس البيئة التعليمية المدرسية لأستاذ التعليم الابتدائي؟. تم التحقق من صدق المقياس باستخدام كل من صدق المحتوى والصدق التقاربي.

صدق المحتوى: بعد تحديد أبعاد المقياس من خلال بحث استكشافي مع مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة، تم صياغة المقياس بصورته الأولية ويتكون من 37 بنداً، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والمدرسة العليا للأساتذة بجامعة ورقلة[1]، حيث طلب منهم الحكم على مدى ملائمة انتماء البنود للأبعاد، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للبنود. وبناءً على رأي المحكمين وملاحظاتهم تم إجراء التعديلات المطلوبة على بعض البنود وحذف بعضها (تم حذف البنود ذات الأرقام: 1، 5، 14، 15، 25، 27، 35). وقد تم تعديل في صياغة البند (2) وأصبح: "يراعي محتوى المنهاج مراحل نموّ المتعلّمين ومتطلّباتهم النمائيّة" بدلا من: "يتناسب المنهاج مع نمو التلاميذ"، كما تم تعديل البند (8) وأصبح: "يسعى المنهاج إلى ملامسة بعض المشكلات الاجتماعيّة، ووضع الحلول لها"، بدلاً من: "يجد المنهاج الحلول للمشكلات الاجتماعية". وبذلك أصبح عدد البنود المكونة للمقياس (30) بنداً موزعة على خمسة أبعاد كما يلي:

1. المنهاج: يضم سبعة بنود وهي: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7.
2. الوسائل التعليمية: يضم ستة بنود وهي: 8، 9، 10، 11، 12، 13.
3. العلاقات الاشرافية للمدير: يحتوي على ستة بنود وهي: 14، 15، 16، 17، 18، 19.
4. العلاقات الاشرافية للمشرف التربوي: يضم خمسة بنود وهي: 20، 21، 22، 23، 24.
5. الكتاب المدرسي: يضم ستة بنود وهي: 25، 26، 27، 28، 29، 30.

الصدق التقاربي: التقارب يعني أن المقياس مترابط مع مقاييس أخرى يفترض أنها مؤشرات صادقة لذات المفهوم البنائي (آري، جاكوبز ورازافي، 2013/1972، 293)، تم تطبيق مقياس البيئة التعليمية المدرسية موضع البحث ومقياس المناخ المدرسي لصاحبه هندي[2] (2011) على عينة قوامها (50) أستاذ وأستاذة، ثم حساب الارتباط بينهما باستخدام معامل (بيرسون)، وجدول (2) يوضح ذلك:

---

[1] **أسماء الأساتذة المحكمين للمقياس:**– د. قندور أحمد – د. طبشي بلخير – د. ميسون سميرة – د. قريشي محمد – أ. لعور اسماعيل – د. غربي صبرينة – أ. بن كريمة بوحفص.

[2] **مقياس المناخ المدرسي(هندي 2011):** يتكون من (37) فقرة موزعة على 5 مجالات هي: العلاقة بين الطلبة، العلاقة بين الطلبة والمعلمين، العلاقة بين المعلمين والإدارة، المشكلات المدرسية، وتم التحقق من ثبات الأداة باستخدام طريقة إعادة التطبيق، ومعادلة كرونباخ ألفا، كما تم التحقق من صدق الأداة بالصدق الظاهري.

جدول (2) دلالات الصدق التقاربي لأداة الدراسة

المقياس المحكي	معامل الارتباط
مقياس المناخ المدرسي (هندي2011)	0.63

من خلال الجدول يتبين أن معامل الارتباط المستخرج بلغ (0.63) وهي قيمة مقبولة وتعطي مؤشراً هاماً للصدق التقاربي لمقياس البيئة المدرسية مدار البحث، من حيث أنها تظهر التقارب والترابط بين ما يقيسه مقياس الدراسة الحالية وما يقيسه مقياس المناخ المدرسي المستخدم كمحك للصدق التقاربي.

مؤشر الثبات: تم التحقق من ثبات درجات المقياس مدار البحث واتساقه الداخلي عن طريق التجزئة النصفية، والجدول رقم (03) يظهر معاملات ثبات التجزئة النصفية المحسوبة حسب كل بعد من أبعاد المقياس:

جدول (3) معاملات التجزئة النصفية حسب أبعاد المقياس

البعد	معامل التجزئة النصفية
المنهاج	0.79
الوسائل التعليمية	0.77
العلاقات الإشرافية للمدير	0.41
العلاقات الإشرافية للمشرف التربوي	0.56
الكتاب المدرسي	0.65

تم حساب ثبات درجات المقياس بمعامل (ألفا) الطبقي Stratified Alpha، وفيما يلي معادلته:

$$\alpha_s = 1 - \frac{\Sigma(1-\alpha_k)\mathrm{VAR}\ (X_k)}{\mathrm{VAR(X)}}\ ,$$

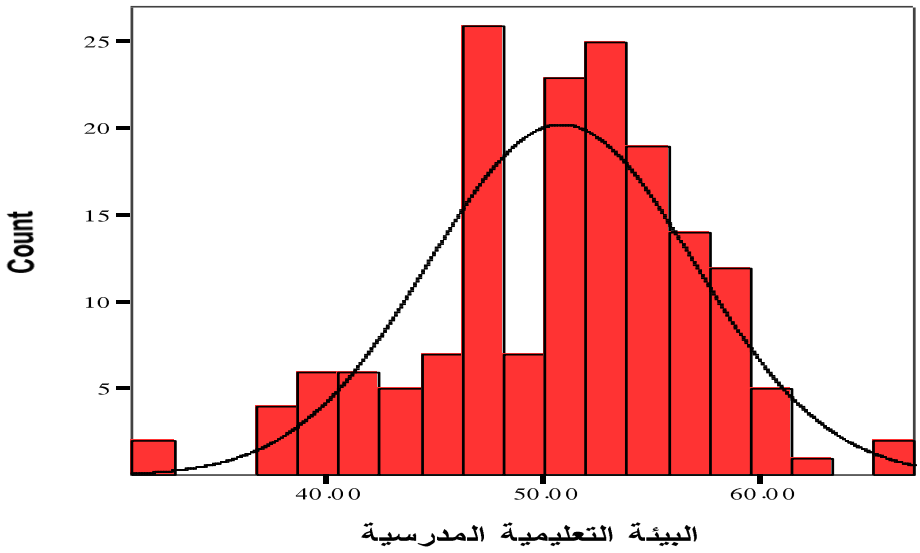
حيث $\sum$ تدل على الجمع، و α_k قيمة ألفا لكل بعد، و $\mathrm{VAR}\ (X_k)$ تباين كل بعد و $\mathrm{VAR(X)}$ التباين الكلي للمقياس (Dimitrov، 2012، 36) . وبلغ معامل ثبات درجات المقياس بمعامل ألفا الطبقي (0.81).

بناء على نتائج السؤال الأول يمكننا القول أن مقياس البيئة التعليمية المدرسية لأستاذ التعليم الابتدائي يمتلك مؤشرات صدق وثبات مقبولة.

عرض نتيجة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما البنية العاملية لمقياس البيئة التعليمية المدرسية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق مقياس البيئة التعليمية المدرسية على عينة تتكون من (164) أستاذ وأستاذة، وذلك بهدف استخراج دلالة صدق البناء للمقياس، ولدعم هذا الصدق تم استخدام التحليل العاملي كأسلوب أمثل لتحديد العوامل (الأبعاد) التي تشكل المقياس. وتمهيداً لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس، تم التحقق من توفر شروط استخدام التحليل العاملي للبيانات باختبار توزيع البيانات، والشكل (1) يبين منحنى التوزيع الطبيعي.



شكل (1) منحنى التوزيع الطبيعي لمتغيرات المهارات الاجتماعية

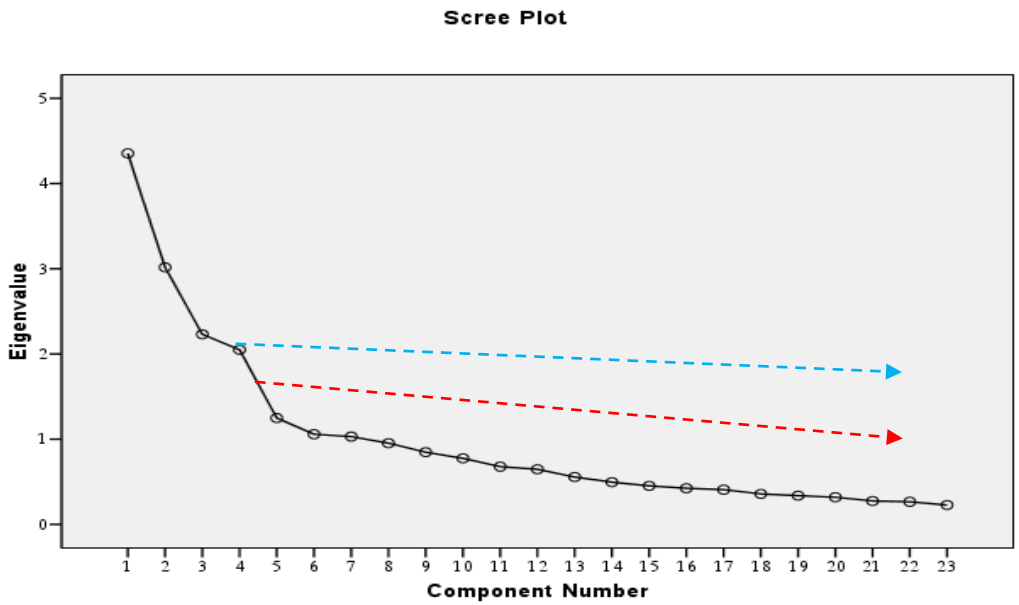
بعد ذلك تم التحقق من كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي عليها، وذلك من خلال محك Kaiser-Meyer-Olkin الذي بلغت قيمته (0.74) وهي قيمة أكبر من المحك (0.50)، واختبار Bartlett's حيث بلغت قيمة مربع (كاي) 1251.62 ودرجة الحرية 253 بمستوى دلالة 0.000 وهو دال إحصائياً، مما يدل على كفاية بيانات العينة للتحليل العاملي.

وتم تحديد القيمة (0.50) كحد أدنى لقبول تشبعات البنود على الأبعاد، حيث يرى Hair، et al أنه عند التركيز على القيمة أو الفائدة العملية فإن التشبع 0.30 ينبغي أن يمثل الحد الأدنى وأن التشبع 0.40 يعتبر تشبعاً مهماً، وأن 0.50 يعتبر ذا فائدة عملية وتطبيقية (تيغزة، 2012، 77).

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية، ثم تدوير المحاور بطريقة التدوير المتعامد Varimax وذلك للعوامل التي يبلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من الواحد الصحيح، وتوصلت نتائج التحليل العاملي إلى سبعة عوامل (أبعاد) في ضوء محك (كايزر)، فسرت مجتمعة ما قيمته (65.17%) من التباين الكلي، لكن تم استبعاد ثلاثة عوامل لاحتوائها على أقل من ثلاثة بنود.

أما المحك الثاني الذي اعتمدنا عليه في استخلاص العوامل هو اختبار منحنى المنحدر Scree Plot Test الذي يوضحه شكل (2)، وهي تلك التي حدث بعدها انكساراً واضحاً في الخط البياني كما

يوضحه السهمين المتقطعين، فقد أسفر عن استخلاص ثلاثة عوامل كامنة قبل نقطة القطع الأولى التي يحددها السهم المتقطع الأزرق، وأربعة عوامل كامنة قبل نقطة القطع الثانية التي يحددها السهم المتقطع الأحمر. ولكننا اعتمدنا على نقطة القطع الثانية لاتفاقها مع محك كايزر للجذر الكامن الأكبر من الواحد وبهذا تم استخلاص أربعة عوامل كامنة للمقياس تشبع عليها (17) بنداً وبلغت قيمة التباين الكلي لها (47.18%)، وهي كما يلي:



شكل (2)
اختبار منحنى المنحدر Scree Plot Test للعوامل المستخرجة لمقياس البيئة المدرسية

العامل الأول: بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (4.355) ونسبة التباين المفسر (18.933)، وقد تشبع عليه خمسة بنود هي: 13، 11، 14، 12، 10، تراوحت تشبعاتها بين (0.69 و0.84)، واشتملت البنود على مهام المدير مع الأستاذ، ولهذا تم تسمية العامل بالعلاقات الإشرافية بالمدير.

جدول (4) مصفوفة المتغيرات (البنود) المستخلصة بعد التدوير لعامل العلاقات الإشرافية بالمدير

البند	التشبع
البند 13	.845
البند11	.800
البند 14	.795
البند 12	.700
البند 10	.693
الجذر الكامن	4.355
نسبة التباين	18.933%

العامل الثاني: بلغ جذره الكامن (3.018) ونسبة التباين المفسر (13.120)، وقد تشبع عليه أربعة بنود هي: 16، 17، 15، 18 تراوحت تشبعاتها بين (0.77 و0.81)، وتناولت البنود مهام المشرف التربوي مع الأستاذ، وتم تسمية العامل بالعلاقات الإشرافية بالمشرف التربوي

جدول (5) مصفوفة المتغيرات المستخلصة بعد التدوير لعامل العلاقات الإشرافية بالمشرف التربوي

البند	التشبع
البند 16	.813
البند 17	804.
البند 15	.775
البند 18	774.
الجذر الكامن	.0183
نسبة التباين	% 13.120

العامل الثالث: بلغ جذره الكامن (2.231) ونسبة التباين المفسر (9.701)، وقد تشبع عليه خمسة بنود هي: 19، 20، 21، 23، 22، تراوحت تشبعاتها بين (0.60 و0.80)، وتناولت البنود الكتاب المدرسي ومحتواه التعليمي، وتم تسمية العامل بالكتاب المدرسي.

جدول (6) مصفوفة المتغيرات (البنود) المستخلصة بعد التدوير لعامل الكتاب المدرسي

البند	التشبع
البند 19	.800
البند 20	784.
البند 21	.659
البند 23	655.
البند 22	.604
الجذر الكامن	2.231
نسبة التباين	701.9%

العامل الرابع: بلغ جذره الكامن (1.248) ونسبة التباين المفسر (5.427)، وقد تشبع عليه ثلاثة بنود هي: 4، 5، 1، تراوحت تشبعاتها بين (0.61 و0.79)، واشتملت البنود على المنهاج وأسسه وعناصره وتم تسمية العامل بالمنهاج.

جدول (7) مصفوفة المتغيرات (البنود) المستخلصة بعد التدوير لعامل المنهاج

البند	التشبع
البند 4	.790
البند 5	.639
البند 1	.614
الجذر الكامن	81.24
نسبة التباين	427.5%

عرض نتيجة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثاني على: ما البنية العاملية لمقياس البيئة التعليمية المدرسية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي؟.

بناء على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الاساسية فإن مقياس البيئة التعليمية المدرسية تضمن أربعة عوامل وهي العامل الأول "العلاقات الإشرافية بالمدير"، والعامل الثاني" العلاقات الإشرافية بالمشرف التربوي"، والعامل الثالث "الكتاب المدرسي"، والعامل الرابع "المنهاج". هل توجد ملائمة إحصائية بين النموذج الرباعي العوامل والبيانات المستمدة من عينة الدراسة الحالية؟ للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis-CFA) عن طريق برنامج اموس (Amos 21.0)، وتم الاعتماد على مؤشرات المطابقة الأكثر انتشاراً واستخداماً بين الباحثين في مجال النمذجة بالمعادلات البنائية وذلك للتأكد من التطابق بين البنية النظرية الافتراضية والواقع المستمد من بيانات العينة، والمؤشرات هي:

– الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقارب (**RMSEA**) Root Mean Square Error of Approximation ، ويعتبر من أفضل المؤشرات والتي أظهرت دراسات المضاهاة تفوقه وأداءه الجيد، وتدل القيم التي تقل عن (0.05) على مطابقة جيدة، والقيم التي تتراوح من (0.05) إلى (0.08) تدل على وجود خطأ تقارب معقول في المجتمع، والقيم التي تتراوح من (0.08) إلى (0.10) تدل على مطابقة غير كافية وإذا تجاوزت قيم المؤشر (0.10) دلت على مطابقة سيئة (تيغزة، 2012، 230). وبخصوص فاصل الثقة حول **RMSEA** أقترح (جورسكوخ و سوربوم) أن القيمة الفاصلة لهذا المؤشر يجب أن تكون أقل من 0.05. (Byrne, 2010, 81)

– مؤشر المطابقة المقارن (**CFI**) Comparative Fit Index، يعتبر من أفضل المؤشرات القائمة على المقارنة، وكقاعدة عملية تنطبق على هذا المؤشر ومؤشرات المقارنة الأخرى فإن القيمة التي تتعدى (0.90) يمكن أن تدل على مطابقة معقولة لنموذج البحث أو المفترض (تيغزة، 2012، 230)، وقيم هذا المؤشر محصورة في المجال من (0 إلى 1) والقيمة 1 هي أفضل نتيجة. (kline, 2016, 276)

– جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية **(SRMR)** Standardized Root Mean Square Residual من مؤشرات المطابقة الهامة، فإذا انخفضت قيمته بحيث تساوي الصفر دل ذلك على مطابقة تامة للنموذج المفترض، وكلما ارتفعت قيمته دل على مطابقة سيئة. وتدل قيم مؤشر المطابقة **(SRMR)** التي تقل عن (0.1) على مطابقة جيدة عموما. (تيغزة، 2012، 234)

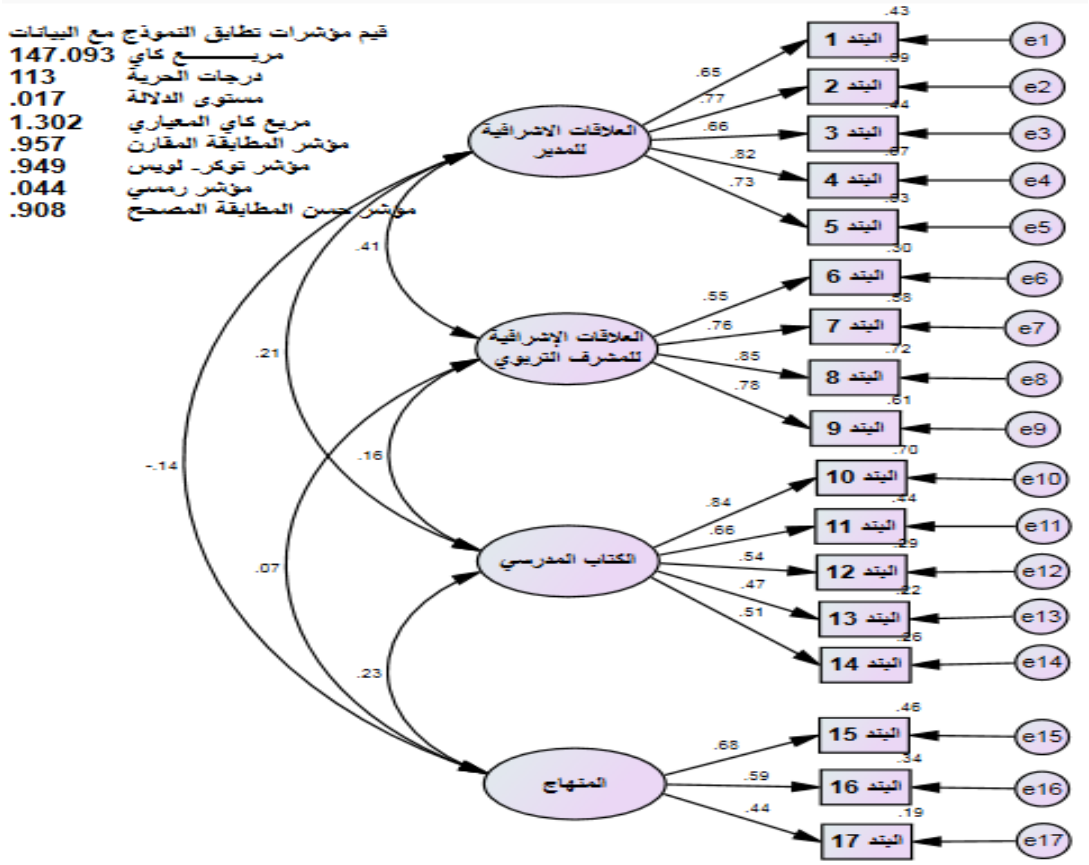
– مؤشر **(TLI)** Tucker-Lewis Index، مؤشر المطابقة غير المعياري، وينطوي هذا المؤشر عن منطق المقارنة بنموذج قاعدي (النموذج المستقل أو نموذج العدم). وتأويل هذا المؤشر يسري على شاكلة مؤشر **(CFI)**، أي أن قيم مؤشر **(TLI)** التي تفوق (0.90) تدل على مطابقة معقولة لنموذج البحث أو النموذج المفترض. (تيغزة، 2012، 232)

– كاي مربع **Chi-Square**، هو أعرق مقياس لتقدير مدى حسن المطابقة، إن قيمة مربع (كاي) الدالة إحصائياً تدل على أن النموذج المفترض يختلف عن بيانات العينة، وقيمة مربع (كاي) غير الدالة إحصائياً وهي ما يتطلع إليها الباحث فتدل على عدم وجود فروق جوهرية بين النموذج المفترض وبيانات العينة. غير أن مربع (كاي) ينطوي على عيوب كثيرة، ولذلك ينصح باستعماله بمعية مؤشرات أخرى لحسن المطابقة. (تيغزة، 2012، 233)

– محك المعلومات (لأيكيك) (AIC) ومؤشر الصدق التقاطعي المتوقع (ECVI): ويستعملان عندما يراد المفاضلة بين نموذجين، بحيث يعتبر النموذج الذي يحصل على أدنى قيمة على المحك أفضلها مطابقة.

جدول (8) مؤشرات المطابقة ومحكاتها الدالة على جودة المطابقة

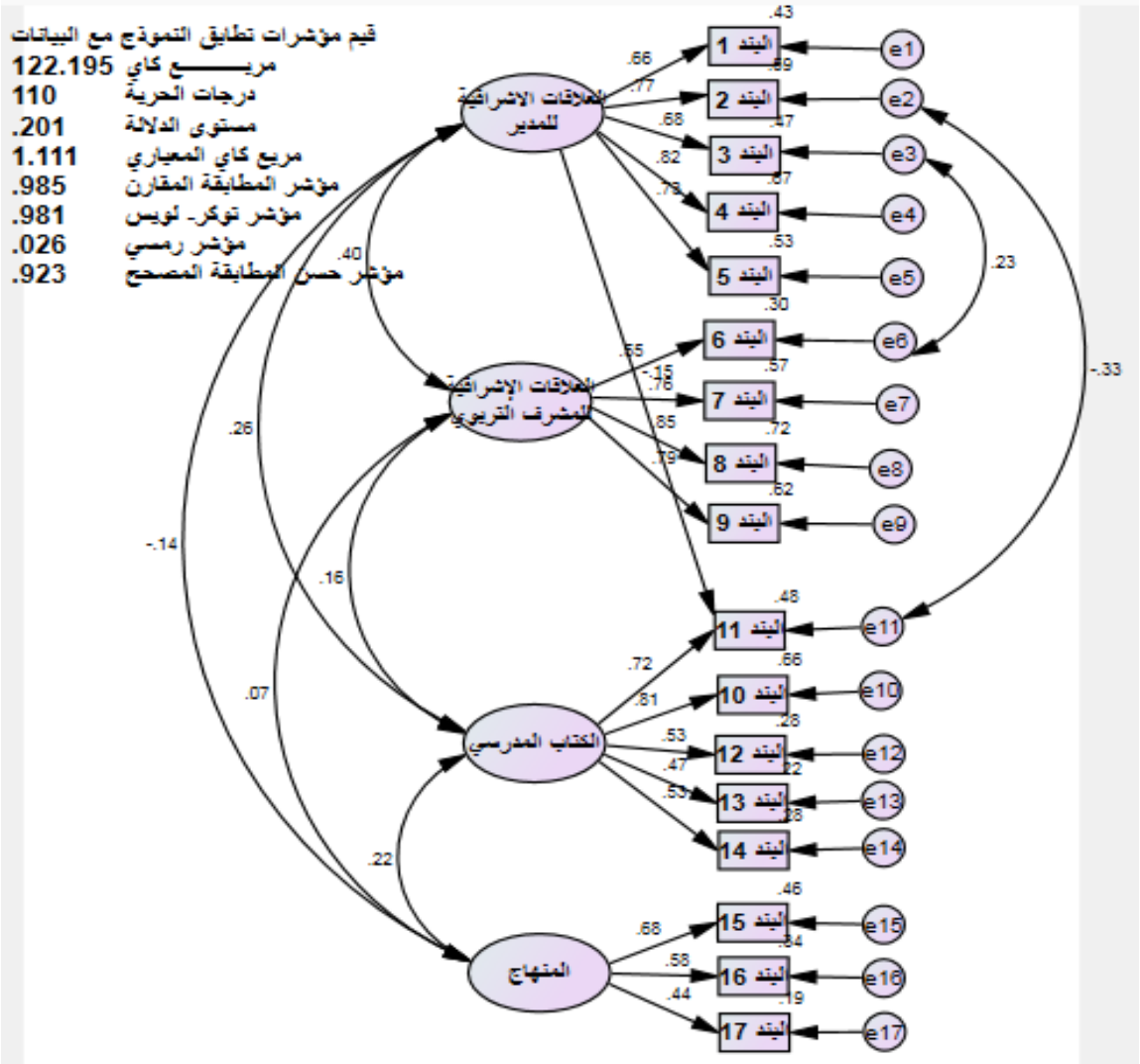
المؤشر	التسمية المختصرة	قيمة المؤشر في الدراسة الحالية	محكات جودة المطابقة
النسبة الاحتمالية لمربع كاي	$\chi 2$	0.01	أكبر من 0.05 توجد مطابقة أقل من 0.05 لا توجد مطابقة
مؤشر جودة المطابقة	(GFI)	0.90	القيم القريبة من 0.95 تدل على مطابقة جيدة
جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية	(SRMR)	0.05	تساوي أو أصغر من 0.08 لقبول المطابقة
مؤشر المطابقة المقارن	(CFI)	0.95	تساوي أو أكبر من 0.95 لقبول المطابقة
الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب	(RMSEA)	0.04	أقل من 0.05 تدل على مطابقة جيدة
مؤشر تاكر– لويس	(TLI)	0.94	تساوي أو أكبر من 0.95 لقبول المطابقة



الشكل رقم (03)

رسم تخطيطي لمسارات النموذج العاملي لمقياس البيئة المدرسية المستخرجة من نتائج AMOS

وقد أكدت نتائج التحليل العاملي التوكيدي نموذج العوامل الأربعة، وقد بلغت قيمة مربع كاي (147.093) بدرجة حرية (113) ودلالته الإحصائية (0.017) وهي دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة **(CFI)** (0.957)، وبلغت قيمة **(RMSEA)** (0.044)، فحين بلغت قيمة **(TLI)** (0.949)، أما قيمة **(SRMR)** بلغت **(0.059)**. غير أن هذه المؤشرات المستخرجة لا تدل على مطابقة جيدة بين النموذج الافتراضي وبيانات العينة، خاصة النسبة الاحتمالية لمربع كاي ومؤشر **(GFI)** ومؤشر **(TLI)** فقد كانت أقل من القيم الدالة على جودة المطابقة، وهذا يؤكد ضرورة تعديل نموذج مقياس البيئة المدرسية. تعديل النموذج الافتراضي اعتماداً على مؤشر التعديل **(Modification Index)** تطلب ضرورة ربط خطأ القياس للبندين رقم (3 و6)، والبندين رقم (2 و11)، كما تطلب إضافة مسار بين بعد العلاقات الإشرافية للمدير والبند رقم (11)، والغرض من هذا التعديل هو الوصول بالنموذج النظري الافتراضي إلى المحكات الدالة على جودة المطابقة.



شكل (4)

رسم تخطيطي لمسارات النموذج العاملي لمقياس البيئة المدرسية بعد تعديله

جدول (9) قيم مؤشرات المطابقة للنموذج قبل وبعد التعديل

المؤشر	قيمة المؤشر قبل تعديل النموذج	قيمة المؤشر بعد تعديل النموذج	المعيار المحك
$\chi 2$	0.01	0.20	أكبر من 0.05 توجد مطابقة أقل من 0.05 لا توجد مطابقة
(GFI)	0.90	0.92	القيم القريبة من 0.95 تدل على مطابقة جيدة
(SRMR)	0.05	0.05	تساوي أو أصغر من 0.08 لقبول المطابقة
(CFI)	0.95	0.98	تساوي أو أكبر من 0.95 لقبول المطابقة
(RMSEA)	0.04	0.02	أقل من 0.05 تدل على مطابقة جيدة
(TLI)	0.94	0.98	تساوي أو أكبر من 0.95 لقبول المطابقة
(AIC)	227.093	208.195	الأصغر هي الأفضل عند مقارنة نموذجين
(ECVI)	1.428	1.309	الأصغر هي الأفضل عند مقارنة نموذجين

يتبين من الجدول أن النسبة الاحتمالية لمربع كاي بلغ (**P=** .18). وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين نموذج مقياس البيئة المدرسية وبين بيانات العينة، كما بلغت قيمة مؤشر (GFI) (.92)، فحين بلغت قيمة (SRMR) (0.05)، وقيمة مؤشر(CFI) بلغت (0.95)، أما قيمة مؤشر(RMSEA) بلغت (0.02)

وقيمة مؤشر(TLI) بلغت (0.98)، بالإضافة إلى ذلك هناك مؤشرين يتم استعمالهما للمقارنة بين نموذجين وهما محك المعلومات لأيكيك (AIC) ومؤشر الصدق التقاطعي المتوقع (ECVI)، ومن خلالهما يتضح الأفضلية للنموذج المعدل، وكل هذا يدل أن نموذج البيئة المدرسية منتشر في مجتمع الدراسة (أساتذة التعليم الابتدائي) المأخوذ منه العينة، ومعنى ذلك أنه يوجد تطابق بين النموذج النظري للبيئة التعليمية المدرسية والبيانات المستمدة من العينة، وبهذا قدم التحليل العاملي التوكيدي دليلاً آخر على الصدق البنائي لمقياس البيئة التعليمية المدرسية.

خاتمة:

بينت النتائج أن مقياس البيئة التعليمية المدرسية لأستاذ التعليم الابتدائي يمتلك مؤشرات صدق وثبات مقبولة، وبناءً على نتائج التحليل العاملي (Exploratory Factor Analysis –EFA) تم استخلاص أربعة عوامل تشكل البيئة التعليمية المدرسية، وهي العامل الأول "العلاقات الإشرافية بالمدير"، والعامل الثاني" العلاقات الإشرافية بالمشرف التربوي"، والعامل الثالث "الكتاب المدرسي" والعامل الرابع "المنهاج"، وكل عامل كامن تمّ تمثيله بعدد من البنود، وللتأكد من بنية المقياس تم تطبيق التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis–CFA) وتم تأكيد البنية الرباعية العوامل للمقياس، كما تبين أن كل البنود تشبعت على عواملها الكامنة بنسبة تشبع عالية، وهذا يدعم صدق بناء المقياس.

وعليه يمكن القول أن مقياس البيئة التعليمية المدرسية في صورته الحالية يمكن استخدامه في البيئة الجزائرية، كما ندعو إلى مزيد من البحث والتقصي بإعادة التحقق من المقياس، وذلك بتطبيقه على عينات وشرائح مختلفة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء الاستنتاجات التي توصل إليها الباحثان يوصيان بما يلي :

- الاستفادة من المقياس في الأغراض البحثية المستقبلية، حيث يمكن إجراء دراسات موسعة حول مفهوم البيئة التعليمية المدرسية، وربطها بمتغيرات أخرى ذات صلة.
- تطبيق المزيد من البحوث على مقياس البيئة التعليمية المدرسية على عينات من مرحلة العليم المتوسط والثانوي، ومقارنة النتائج.
- إجراء الدراسات السيكومترية الهادفة إلى الكشف عن البنية العاملية للمقاييس والاختبارات، وذلك باستخدام النمذجة بالمعادلات البنائية، باعتبارها طريقة إحصائية متقدمة في تحليل البيانات بهدف اختبار صحة شبكة العلاقات المفترضة في النموذج.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

آري، دونالد، جاكوبز، لوسي شيسر، ورازافي، اسقار (2013). *مقدمة للبحث في التربية*.(ترجمة: سعد الحسيني).الأردن: دار المسيرة.(سنة النشر الأصلية 1972).

بالغنيم، نورة سليمان محمد (1996). *البيئة الاجتماعية بفصل المدارس وعلاقتها بالدافع المعرفي والتحصيل لدى عينة من التلميذات بالمرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: السعودية.

بدر، فائقة محمد (1985). *العلاقة بين خصائص البيئة المدرسية وقدرات التفكير والابتكار عند تلميذات المرحلة الابتدائية*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس: مصر.

البركاتي، حمزة محمد حمزة (1997). *البيئة المدرسية وعلاقتها ببعض السمات المزاجية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: السعودية.

تيغزة، أمحمد بوزيان (2012). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي*: مفاهيمهم ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS ولزرل LISREL. الأردن: دار المسيرة.

دريب الله، محمد مصطفى (1999). *المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية في الجزائر*. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بغداد: العراق .

صولي، إيمان (2014). *المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة: الجزائر.

العزام، عبد الناصر أحمد محمد، وغزلان، محمد حسن (2013). القدرة التنبؤية لعوامل البيئة المدرسية في الميل للسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. *مجلة كلية التربية للبنات*. 24(1). 257-273.

علام، صلاح الدين محمود (2013). *إتقان القياس النفسي الحديث*: النظريات والطرق. الأردن: دار الفكر.

القاضي، عزة بنت عبد الله صالح (2000). *البيئة المدرسية وعلاقتها باضطرابات السلوك لدى طالبات المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك عبد العزيز: السعودية.

المحرزي، راشد سيف (2014). صدق البناء الداخلي لاختبار القدرة اللفظية ومقارنة مجموعة نماذج بنائية بديلة: التكامل بين التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. 41 (1). 84-100.

مخائيل، امطانيوس نايف (2015). *دليل استخدام مجموعة من المقاييس النفسية العالمية في البيئة العربية*. الأردن: دار الإعصار العلمي.

مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود (2009). *المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها (ط7)*. الأردن: دار المسيرة.

نشواتي، عبدالمجيد (2003). *علم النفس التربوي (ط4)*. الأردن: دار الفرقان.

هندي، صالح (2011). واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية والطلبة وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 7(2). 105-123.

المراجع الأجنبية:

Anagun، S. S، & Anilan، H. (2013). Development and validation of a modified Turkish ersion of the Teacher Constructivist Learning Environment Survey (TCLES). Learning Environments research، 16، 169-182.

Byrne، B.M. (2010). Structural equation modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications، and Programming. New York: Routledge، Taylor & Francis Group.

Dimitrov, D.M. (2012). Statistical Methods for Validation of Assessment Scale Data in Counseling and Related Fields. American Counseling Association: Alexandria.

Kline، R.B.(2005). Principles and practice of Structural Equation Modeling (4rd.ed). New York ;the Guildford Press.

Yıldırım، M. C. (2014). Developing a scale for constructivist learning environment management skills. Eurasian Journal of Educational Research، 54، 1-18.

Arkün، S.، & Aşkar، P. (2010). The development of scale on assessing constructivist learning environments. Hacettepe University Journal of Education، 39، 32-43.

Taylor، P. C.، & Fraser، B. J. (1991، April). CLES: An instrument for assessing constructivist learning environments. Paper presented at the annual meeting of

Retrieved Dec 25،2011the National Association for Research in Science Teaching، Wisconsin.from، http://home.southernct.edu/~gravess1/scsu_courses/edu493/CLES1_NARST1991.doc.

Tenenbaum، G.، Naidu، S.، Jegede، O.، & Austin، J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: An exploratoryinvestigation. Learning and Instruction، 11 (2)، 87-111.

ملحق (1) الصورة الأولية لمقياس البيئة التعليمية المدرسية

الرقم	البند	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة جداً
01	يرتبط الجانب النظريّ في المنهاج بالجانب التطبيقيّ			
02	يراعي محتوى المنهاج مراحل نموّ المتعلّمين ومتطلّباتهم النمائيّة			
03	يتسم محتوى المنهاج بالوظيفيّة والارتباط بحياة المتعلّم			
04	يساعد محتوى المنهاج على تنمية الاتّجاهات الإيجابيّة نحو العمل اليدوي			
05	يساهم المنهاج في تنمية مهارات التفكير وحلّ المشكلة واتّخاذ القرار			
06	يسمح المنهاج باستخدام الطرائق والأساليب التدريسيّة المناسبة			
07	يحرص المنهاج على تقديم كلّ ما هو جديد في مختلف فروع المعرفة			
08	يسعى المنهاج إلى ملامسة بعض المشكلات الاجتماعيّة، ووضع الحلول لها			
09	يعكس المنهاج ثقافة المجتمع بشكل واضح			
10	تتوفر برامج الحاسوب التعليمية في المدرسة			
11	تتوفر الخرائط في المدرسة			
12	تتوفر الحواسيب الآلية في المدرسة			
13	يتوفر جهاز نسخ ورقي في المدرسة			
14	تتوفر قاعة أنترنت في المدرسة			
15	يتوفر جهاز عرض (DATA SHOW) في المدرسة			
16	تتوفر النماذج والمجسمات			
17	يوزع المدير الحصص الدراسية على المعلمين وفق اختصاصهم			
18	يساعدني المدير في تعلم مهارات الإدارة الصفية من خلال زياراته الصفية			
19	يعاملني المدير باحترام وتقدير			
20	يشجع المدير الأساتذة على تبادل الخبرات فيما بينهم			
21	يشجعني المدير على الالتحاق ببرامج التكوين التربوي			
22	يشجعني المدير على تقييم مهاراتي في تخطيط الدروس			
23	يساعدني المدير في تشخيص الضعف الدراسي عند التلاميذ			
24	أستاء من الملاحظات التي يبديها لي المشرف التربوي			
25	المشرف التربوي يثقل علي بإعداد الكثير من الوثائق			
26	علاقتي بالمشرف التربوي يسودها الاحترام المتبادل			
27	المشرف التربوي يعامل جميع الاساتذة بالعدل			
28	يشجعني المشرف التربوي على حل مشاكلي بواسطة دعم مجهوداتي			
29	يشركني المشرف التربوي في اتخاذ القرارات			
30	يشعرني المشرف التربوي بأهميتي وأهمية مشاركتي			
31	عدد الحصص المقررة يكفي لاستيعاب مادة الكتاب			
32	لغة الكتاب سليمة وواضحة			
33	يراعي الكتاب الحداثة في مادته			
34	تساعد الأسئلة الواردة في نهاية كل وحدة على فهم التلميذ			
35	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية			
36	طباعة الكتاب واضحة ومريحة للبصر			
37	أسلوب الكتاب مشوق للقراءة			

ملحق (2) الصورة النهائية لمقياس البيئة التعليمية المدرسية

الرقم	البند	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة جداً
01	يراعي محتوى المنهاج مراحل نموّ المتعلّمين ومتطلّباتهم النمائيّة			
02	يسمح المنهاج باستخدام الطرائق والأساليب التدريسيّة المناسبة			
03	يعكس المنهاج ثقافة المجتمع بشكل واضح			
04	يساعدني المدير في تعلم مهارات الإدارة الصفية من خلال زياراته الصفية			
05	يشجع المدير الأساتذة على تبادل الخبرات فيما بينهم			
06	يشجعني المدير على الالتحاق ببرامج التكوين التربوي			
07	يشجعني المدير على تقييم مهاراتي في تخطيط الدروس			
08	يساعدني المدير في تشخيص الضعف الدراسي عند التلاميذ			
09	المشرف التربوي يعامل جميع الاساتذة بالعدل			
10	يشجعني المشرف التربوي على حل مشاكلي بواسطة دعم مجهوداتي			
11	يشركني المشرف التربوي في اتخاذ القرارات			
12	يشعرني المشرف التربوي بأهميتي وأهمية مشاركتي			
13	لغة الكتاب سليمة وواضحة			
14	يراعي الكتاب الحداثة في مادته			
15	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية			
16	طباعة الكتاب واضحة ومريحة للبصر			
17	أسلوب الكتاب مشوق للقراءة			

استبيان المعتقدات الخرافية الشائعة في الجزائر

د. مصباح الهلي*
جامعة الوادي، الجزائر

استلم بتاريخ: 08-04-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 05-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث الخصائص السيكومترية لاستبيان المعتقدات الخرافية الشائعة لدى المجتمع الجزائري، المعد من طرف الباحث، والذي يظم الموضوعات الآتية: السحر، الصحة والمرض التفاؤل والتشاؤم، الحسد والعين، أنماط السلوك غير المرغوب فيها، على عينة من المجتمع العام وأخرى من تلاميذ المدارس المتوسطة والثانوية.

الكلمات المفتاحية: المعتقدات الخرافية؛ السحر؛ الصحة والمرض التفاؤل والتشاؤم؛ الحسد والعين؛ أنماط السلوك غير المرغوب فيها.

Common Superstitions Questionnaire in Algeria

Mesbah LEHELLI*
El Oued University, Algeria

Abstract

The present study aims to examine the psychometric characteristics of the superstitions questionnaire prevailed in the Algerian society, which is prepared by the researcher, and includes the following topics: magic, health, illness, optimism and pessimism, envy and eye, undesirable patterns of behavior, on a sample of the general society and another sample on middle and secondary school students.

Keywords: superstitious beliefs; magic; health and illness; optimism and pessimism; envy and eye; undesirable behavior patterns

*** E. Mail:** frane79@gmail.com

مقدمـــــة:

تهدف الجماعات الإنسانية إلى الحفاظ على وجودها، واستمرارها عبر الأزمنة والعصور المتتالية التعاقب، وبما أن الحياة الإنسانية قصيرة الأمد، كان على هذه الأجيال أن تصل سبب بقائها واستمرارها ببقاء معتقداتها، وعاداتها وقيمها وتقاليدها، ونظمها الاجتماعية والثقافية، ولا يتحقق بقائها في الجيل الجديد، إلا بالتنشئة الاجتماعية عموما، والتنشئة الأسرية خصوصا وهي الوسيلة التي يتحقق بها هذا البقاء والاستمرار، فعن طريقها يتم نقل التراث الاجتماعي والثقافي، من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة.

فعندما تهدد كيان الجماعة مجموعة من الأخطار، ولا يجدون الوسائل الفعالة لمواجهتها أو تجنبها على الأقل، تنتشر بذلك الخرافات، ويعم التفكير الخرافي الذي يزداد ضراوة بانتشار القلق والاضطراب والخوف، والشعور بالضعف والعجز عن مواجهة مشكلات الحياة ومخاطرها.

إن تحكم التفكير الخرافي في عقول بعض الناس، يعد في حقيقة الأمر من أسباب تعطيل نمو العلم، وعدم تطبيق الكثير من النتائج التي كشفت عنها العديد من البحوث والدراسات العلمية. (خليفة، 2000، 267)

والملاحظ لحال الأسر الجزائرية عموما، يجدها واقعة هي الأخرى في شرك الأفكار الخرافية ومقيدة بأغلال حكم المعتقدات الخرافية، التي تناقلتها هذه الأسر أبا عن جد، ولا يسمحون للضمير العلمي أن يناقشها، أو حتى يتساءل عن مدلول بعض الأفكار والسلوكيات أو الممارسات التي يجبرون أبناءهم على الاعتقاد بها، دون التوضيح أو الشرح لمعنى أو مدلول هذه المعتقدات، رغم التقدم العلمي الهائل الذي حصل في القرون الأخيرة، وفي جميع المجالات تقريبا، ورغم الجهود الجبارة التي يبذلها المجتمع الجزائري عبر مؤسسات المجتمع المدني لإصلاح هذه الحالة، من خلال المساجد والمدارس ووسائل الإعلام...الخ، لتخريج أبناء المجتمع من ظلمات التفكير الخرافي، إلى نور التفكير العملي القائم على المنطق والاستدلال الصائب، والأحكام الصحيحة وتحررهم من أغلال حكم المعتقدات الخرافية، والوصول بهم إلى حكم المعتقدات العلمية السليمة، القائمة على العلم اليقيني من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية العطرة، والعلوم المقننة، المؤسسة على أساس علمي دقيق وموضوعي في أبحاثها للوصول إلى الحقيقة.

الإشكالية:

يخضع الأفراد إلى المعتقدات لأنها تستمد قوتها من فكر وعقائد المجتمع، أو الجماعة التي ينتمون إليها، ولا يستطيع أفراد المجتمع عموما عزل أنفسهم عن هذه المعتقدات، فهم منساقين إليها بطريقة لا شعورية، حتى أن من يحاول التصدي إليها أو أن ينصرف عنها وعما تفرضه من أنماط السلوك، فإنه يقابل ردا وتعنيفا قويا من الجماعة، يتناسب عادة مع قوة المعتقد أو العقيدة السائدة في ضمير الجماعة، لذلك فإن كثيرا ما تبدو بعض هذه الأفكار أو أنماط السلوك غير معقولة أو منطقية في نظر من هم خارج الجماعة.

وأغلب المعتقدات الشعبية، هي إرث اجتماعي يخص جميع أفراد المجتمع عموما كالدول والمجتمع الجزائري يعد رحما ثقافيا واحدا، له معتقدات عامة تميزه عن غيره من الشعوب والقبائل حيث تنتشر فيه الأفكار والمعتقدات الخرافية، على اختلاف مستوياتهم الثقافية والتعليمية، والاجتماعية والديموغرافية، إلا أنها مثل غيرها من المعتقدات والأفكار تستمد وجودها وبقائها من الأصول التي نشأت منها، ذلك أن الإنسان خلال مراحل نشوئه وتطوره واستمراره في الحياة، يواجه ظروفا بيئية وأخطارا عديدة اضطر خلالها إلى الاعتقاد والتوسل بكل الرموز، والعناصر التي يكون لها ارتباطا مباشرا، أو غير مباشر بسلامته.

وتنتشر المعتقدات الخرافية لدى جميع الشعوب والمجتمعات، فهي موجودة في المجتمعات العربية والإسلامية، وموجودة أيضا لدى المجتمعات الغربية، ففي المجتمعات العربية نجد العديد من الدراسات السابقة، منها الدراسة الرائدة في هذا المجال التي قام بها، اسكندر ومنصور(1962) (في: مليكة، 1970، 191) وكان الهدف منها الكشف عن أهم الخرافات الشائعة بين أفراد المجتمع المصري، ووجد أنه هناك تباينا حسب كل بعد من أبعاد البحث والمتمثلة في البعد الطبقي، والبعد الريفي المدني، وبعد الجنس وكانت نتائج الدراسة كالتالي: أكثر المعتقدات الخرافية شيوعا بين مختلف قطاعات عينة البحث تدور حول الموضوعات التالية: الحمل والولادة، والفأل(الحسن، والسيئ) والحسد، والسحر والأحجبة والتعاويذ والفرائض والمحرمات الخرافية، والأحلام، والإصابة بالمرض. الأفراد الذين يعيشون في ثقافة معينة يتأثرون بقيمها السائدة، ويحسون فيها إحساسا مشتركا، لإشباع حاجاتهم، وخفض حدة التوتر والقلق عندهم. نسبة المؤمنين بالمعتقدات الخرافية في الطبقة الدنيا، أعلى نسبيا من الطبقة الوسطى.

كما كشفت نتائج دراسات كل من سويف وآخرون (1987)، والسيد وآخرون (1991) على أن هناك بعض المعتقدات الخرافية التي تنتشر لدى قطاعات كبيرة من الشباب، وفي مراحل عمرية وتعليمية مختلفة وكذلك بين العمال حول تعاطي المخدرات.

ودراسة" خليفة" (1992)، عن المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي، حيث طبقت على عينات من الجمهور المصري، وقد كشفت نتائجها عن شيوع الكثير من المعتقدات الخرافية حول طبيعة المرض النفسي وأسبابه، وطرق علاجه كما تبين أنه هناك علاقة بين المستوى التعليمي وتوفر معلومات كافية ودقيقة حول المرض النفسي والمرضى النفسيين.

وأجرى خليفة (1995)، كذلك دراسة رائدة في هذا المجال حيث تناول بالدراسة المعتقدات الخرافية الشائعة في المجتمع الكويتي، وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية وطبق هذه الدراسة على (400) مبحوث من الجمهور العام الكويتي باستعمال استبيان مكون من 100بندا، وتوصل إلى النتائج التالية: المعتقدات الخرافية الأكثر شيوعا، هي تلك التي حصلت على نسبة موافقة 30% وتتمثل في (24) معتقدا، بعد ترتيبها تنازليا من أعلاها الى أقلها شيوعا، ووجد أنها تدور حول عدة موضوعات، يأتي في مقدمتها موضوع التفاؤل والتشاؤم، ثم يليه موضوع تربية الأطفال، ثم مجال الصحة والمرض وبعده موضوع الحمل والولادة وموضوع الحسد، وأخيرا موضوع المحرمات وأنماط

السلوك غير المرغوب فيها. كما توصلت النتائج إلى أنه توجد فروق بين الجنسين فيما لديهم من معتقدات خرافية، وكان ذلك من خلال 47% من بنود المقياس المطبق في هذا الشأن؛ وتوجد فروق جوهرية بين ذوي التعليم المنخفض والمرتفع، حيث كان الفرق لصالح ذوي التعليم المنخفض، بمعنى أنه يزداد الإيمان بالمعتقدات الخرافية كلما انخفض مستوى تعليم الفرد؛ أما فيما يخص اقتران المعتقدات الخرافية بالقابلية للإيحاء، وجد أن هناك فروقا جوهرية بين الأفراد الأدنى قابلية للإيحاء والأعلى قابلية للإيحاء في 52% من المعتقدات الخرافية التي عرضت كبنود في المقياس المطبق في الدراسة. (خليفة، 2000، 242)

أما في المجتمعات الغربية فنجد العديد من الدراسات في هذا الصدد، منها الدراسة التي أجراها (Ara, 2015, 158) التي ركزت على دراسة علاقة المعتقدات الدينية، والمعتقدات الماورائية أو الخرافية paranormal، وعوامل الشخصية لدى مختلف الجماعات الدينية ومختلف الأعمار والمستويات الاجتماعية – الاقتصادية، وقد توصل إلى أنه توجد علاقة إيجابية دالة بين المعتقدات الخرافية وعوامل الشخصية لدى مختلف الجماعات الدينية، والأعمار، والوضعيات الاجتماعية–الاقتصادية؛ كما توجد علاقة إيجابية دالة بين التدين والمعتقدات الخرافية. وبين التدين والمعتقدات الدينية التقليدية، (تعتبر دراسة المعتقدات حول الشعوذة جزء من المعتقدات الخرافية)، كما توصل إلى أن هناك علاقة سلبية بين المعتقدات الدينية والروحانية، وشكل الحياة فوق العادة، وترى هذه الدراسة أن العصابية هو العامل الوحيد في الشخصية الذي يمكنه التنبؤ بالمعتقدات الخرافية الخارقة، ولم تتوصل إلى علاقة بين الانبساطية والمعتقدات الخرافية وتوصلت إلى أن العصابية، والانفتاح، ويقظة الضمير منبآت دالة على التدين، وأن المجموعات الأقل وضعية اقتصادية – اجتماعية، المهمشين، والأقل تعليما، والبطالين أكثر قابلية للمعتقدات الخرافية، وحصلوا على درجات عالية في المعتقدات حول الشعوذة والروحانية والخرافات، كما أن الحرمان والاغتراب المرتبطان بالجماعات المهمشة في المجتمع يعززان المعتقدات السحرية والدينية كتعويض.

كما أجرى (Mcloy, 2013, 49) دراسة حول الموضوع، والتي تهدف الى دراسة علاقة قلة اليقين وسمات الشخصية(النرجسية، مركز التحكم، الحساسية للشك، القلق، العصابية، التقدير الذاتي معنى الحياة) بالمعتقدات الخرافية، مستخدمة التصميم (2×2)، أي 2(الذات/الآخر) ×2(شكي/ يقيني) وطبقت الدراسة على عينة مقدرة بـــ (128) طالب تحت التدرج من جامعة (كانتوكي) بأستراليا، وقد استعان الباحث بمقياس المعتقدات الخرافية المعدل لـــ Tobacyk 2004، ومقياس الشاة– المعزاة الاسترالي لـــ Thalbourne & Delin 1993، وقد أشارت النتائج إلى أن حالة الشك تزيد وتقوي المعتقدات الدينية فقط، ولا تقوي ولا تزيد المعتقدات الخرافية، وارتبطت المعتقدات الخرافية سلبيا بالنرجسية، والعصابية؛ بينما ارتبطت ايجابيا بمعنى الحياة؛ ولم ترتبط سمات الشخصية الأخرى بالمعتقدات الخرافية.

لذلك أجرى الباحث دراستين منفصلتين حول أهم المعتقدات الخرافية المنتشرة لدى المجتمع الجزائري، حيث كانت الأولى تهدف إلى الكشف عن أهم المعتقدات الخرافية الشائعة في التنشئة الاجتماعية للأبناء لدى المجتمع الجزائري، والثانية كانت تعمل على الكشف الاحصائي عن وجود أو عدم وجود العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والمعتقدات الخرافية لدى تلاميذ مرحلتي المتوسط والثانوي بالجزائر؛ فكانت دراسة الخصائص السيكومترية لهذا الاستبيان بهذا الشكل خلال الدراستين السالفتي الذكر.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقق الهدف الآتي:

- التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبيان المعتقدات الخرافية الشائعة في الجزائر وبالتالي معرفة مدى إمكانية الاعتماد عليه مستقبلا في دراسات نفسية اجتماعية تهتم بنفس الموضوع.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الآتي:

1- قد تفيد في الكشف عن مدى انتشار هذا النوع من المعتقدات لدى قطاعات مختلفة في المجتمع الجزائري.

2- قد يساعد هذا الاستبيان الباحثين في الاعتماد عليه في دراسات مشابهة.

3- تعد هذه الدراسة هي الأولى في الجزائر حسب علم الباحث.

تحديد مصطلحات الدراسة:

- **المعتقدات الخرافية:** وهي التصديق الجـــازم بفكرة أو شيء ما لا يتفق مع الواقع الموضوعي بل يتعارض معه باستمرار، في كل من السحر، والتفاؤل والتشاؤم، والصحة والمرض، والعين والحسد، وأنماط السلوك غير المرغوب فيها، ويمكن الكشف عن هذا التصديق بالتعبير اللفظي بالموافقة، أو عدم الموافقة، من خلال الاستبيان المطبق في هذا الشأن.

الإطار النظري

1- تعريـــف المعـــتقد:

الاعتقاد لغة هو التصديق بالأمر والإيمان به، وهو من الفعل اعتقد، ويقال اعتقد بالشيء، أي أقنع به وأثبت له. (ابن منظور، 1992، 301)

ويشير اصطلاح "المعتقد" Belief إلى حالات عامة يعتقد في صدقها أعضاء المجتمع، وتختلف المعتقدات الدينية على الأنواع الأخرى من المعتقدات في تأكيدها على قوى ما فوق الطبيعة Super Natural Power. (غامري،1991، 126)

والمعتقد في مدلوله الاصطلاحي هو: التصديق الجازم بشيء ما، وفي الظن، والرأي قدر من التصديق لكنهما لا يرقيا إلى الاعتقاد.

واليقين والإيمان من أسمى درجات الاعتقاد، ويقومان على تصديق جازم لا يقبل أي شكل من أشكال الشك والريبة، وليس ملازم في كل اعتقاد أن يكون وليد حجة منطقية، والملاحظ لمعتقداتنا يجد أنها ترجع في مجملها إلى شيء من الثقة، والتسليم بما يقوله ويفعله الآخرون من ماضين وحاضرين. (خليفة، 1992، 38)

ويعرف (English & English, 1958, 46) المعتقد "بأنه التقبل الوجداني، لقضية أو خبر يحتمل الصدق حسب ما يوجد لدى الفرد من أسباب وحجج؛ والحجج في المعتقدات غالبا ما يصعب فحصها، وتشتمل على درجات متفاوتة من اليقين الذاتي، أي أنها تختلف في قابليتها للتحقق.

ويرى كريتش وكريتشفيلد أنه لا توجد هناك أي روابط كاملة بين المعتقدات والحقائق الموضوعية؛ وقد فسر هذا إلى عمليات سوء الفهم والضلالات، والخرافات والأنماط الجامدة، وأشكال من التعصب. واتفق هذا مع التقسيم الذي ذهب إليه ريـــم وماسترز للمعتقدات بأنها على فئتين: هما المعتقدات العقلانية، والمعتقدات غير العقلانية. وقد استخدم بارسونز المعتقدات والأفكار بمعنى واحد؛ وبرى أنه يمكن تقسيم المعتقدات على أساس الموضوعات التي تشملها، سواء تلك الخاصة بالبيئة، أو الكائنات الحية. وفي ضوء هذا ميز روكيتش بين ثلاثة أنواع من المعتقدات: الوصفية؛ أي تلك التي توصف بالصحة والزيف، والتقويمية؛ أي التي توصف على أساس موضوع المعتقد بالحسن أو السيئ، والامرية أو الناهية. (خليفة، 1992، 39)

وفي بعض التعاريف هناك من يستخدم المعتقدات والأفكار كمفهوم واحد، ذلك لأن التصديق والاقتناع يكون فكريا، قبل أن يصبح سلوكيا، وعمليا.

2- المعتقدات الشعبية:

المعتقد الشعبي هو الذي لا يؤمن به العقل الراقي وهو المتعلق بالعالم الخارجي، والعالم فوق الطبيعي، "وقد كان الشائع أن يطلق عليها في الماضي اسما ينطوي على حكم قيمي واضح"، فكانت تسمى خرافات أو خزعبلات وهذا ما ذهب إليه حتى في اللغات الأجنبية فكانت في الانجليزية يطلق عليها اسم Superstitions، ثم أصبحت Folk Belief، وفي الألمانية كانت تسمى أيضا Apergloube (أي خرافات أخرى)، ثم تخلى الباحثـــون عن هذه التسمية وأصبحت تسمى الآن Volksglaube. (الجوهري،1983، 43)

3- أبعاد المعتقدات:

لخص **روكريتش** أبعاد المعتقدات التي تنتظم فيها فيما يلي:

- البسيطة – في مقابل المركبة.
- المركزية – في مقابل الهامشية.

- المنطقية – في مقابل غير المنطقية.
- الدقة – في مقابل غير الدقيق.
- الراسخة – في مقابل سهلة التغيير.
- المؤكدة – في مقابل غير المؤكدة. (خليفة، 2000، 271)

4- تعريف الخرافة:

تعرف الخرافة بأنها: "اللا معقول من المواقف أو الأحداث أو الأقوال أو الاثنين معا" أو أنها: "كل ما لا يمكن قياسه من مواقف أو أحداث، أو أقوال أو أفكار، ويمكن النظر إلى الخرافة على أنها منظومة رمزية جدلية". (أبو قحف وعيتاني، 1999، 43)

ويعرفها **يونج** (في: عيسوي، 1983، 12) بأنها اعتقاد راسخ في القوى فوق الطبيعية وفي الإجراءات السرية أو السحرية المنحدرة من التفكير الخيالي، والتي أصبحت لديها قابلية اجتماعية.

كما تعرف بأنها تلك: "الأفكار والممارسات والعادات التي لا تستند إلى أي تبرير عقلي ولا تخضع إلى أي مفهوم علمي سواء من حيث النظرية والتطبيق". (بدران والخماش، 1979، 13)

والمقصود بالخرافة هو اعتقاد أو فكرة لا تتفق مع الواقع الموضوعي، وهي كظاهرة اجتماعية ليست بعيدة عن الواقع، وإنما يجب أن تكون مستمرة ودائمة في حياة الناس لا أن تكون مؤقتة وطارئة حيث أن ثبوتها في حياة الناس يجعلهم يفسرون الأحداث والمواقف التي تجابههم تبعا لها، عندما لا يجدون أسلوبا آخر أفضل منها، ويعني هذا أن للخرافة وظيفة في تفسير الظواهر الغامضة والسيطرة عليها، مما يؤدي ذلك إلى الشعور بالأمان والاطمئنان عند من يؤمن بها، وهذه إحدى وظائف الخرافة النفسية.

4-1- وظائف الخرافات: قسم نجيب إسكندر إبراهيم ورشدي فام منصور (في: مليكة، 1970، 193) الخرافات حسب وظائفها إلى أربعة أنواع هي:

1 – خرافات تفسيرية.
2 – خرافات لجلب النفع.
3 – خرافات لتجنب الخطر.
4 – خرافات لجلب النفع وتجنب الخطر معا.

4-2- تصنيف الخرافات: تختلف الخرافات باختلاف وتنوع مصادرها، فهناك الخرافات الموروثة وهي التي يتوارثها الأجيال أبا عن جد، ولا يعني هذا مصداقيتها لا بالممكن ولا بالمطلق ولا بالضرورة.

هناك الخرافات العقائدية، كخرافة عبادة البقر، وعبادة الأصنام...، ويمكن عزو هذا إلى الفراغ العقائدي أو الروحي، وعدم المعرفة.

كما يوجد نوع آخر هي الخرافات التي تأله الشخص، كأن يؤله الفرد آراء رئيسه أو المرشد... وهناك خرافات التعميم، وخرافات التنميط.

أما فيما يخص الخرافات العلمية، فهي ذات مصدر علمي، أي نابعة من الخيال العلمي ولم يتم إدراكها وقياسها بعد، فإن بعضها يقع في دائرة الممكن حدوثه، حيث يمكن إدراكها وقياسها وترجمتها على الواقع، فهي خيال علمي وليست خرافة.

وهناك خرافات تنشأ بفعل الظواهر الطبيعية، أو ما يطلق عليها خرافة المواقف كما يوجد نوع آخر وهو مفيد إلى حد ما، وهي الخرافات الأدبية والشعرية، فهي نابعة من خيال الكاتب أو الشاعر أو الأديب، حيث يهدف إلى تحقيق هدف معين قد يكون تربويا أو علميا أو عقائديا. وهناك الخرافات المصنوعة أو الموجهة، كالتي توجه للتخلص من ضغط العمل، أو كوسيلة للتنفيس. (أبوقحف وعيتاني، 1999، 48)

ويدرج عبـــد السلام أبو قحف، ورنا عيتاني(1999)، في كتابهما ثقافة الخرافات وإدارة الأزمات، وظيفتان أساسيتان هما كالآتي:

أ – **الوظيفة النفسية:** وتلعب دورا مهما في تحقيق نوع من الهدنة النفسية للفرد، حتى وإن كانت غير حقيقية، أو لا تدوم إلا لفترة قصيرة من الزمن، أما عنصر الخطر فيها فيكمن في التمكن فالفرد كثيرا ما يقبل الخرافة أو يقوم بنسجها كنوع أو وسيلة للتنفيس عن النفس، أو خداع النفس بصحة ما يعتقده أو يقوله من بنيات أفكاره، ولكن إذا تمكنت من الفرد تحولت إلى مرض نفسي.

ب – **الوظيفة الإعلامية والثقافية:** تستخدم الخرافة أحيانا لتوصيل معلومة أو فكرة لمسؤول ما أو للغير عموما، كما تستخدم من المنظور الأدبي، قصص الأطفال، والدراما، لإرساء تقليد أو قيمة جديدة أو تعديل في السلوك، أو تغيير عادة، كما توظف الخرافة الأدبية لتغيير معتقدات معينة.

الاجراءات المنهجية للدراسة

في اطار إجراء دراسة ميدانية على أبناء منطقة ورقـــلة، حول موضوع المعتقدات الخرافية الشائعة في التنشئة الاجتماعية للأبناء في الجزائر، اتبع في انجازها مجموعة من الخطوات مجملة فيما يلي:

المرحلة الأولى: تم في هذا الصدد استقراء الدراسات السابقة، والمقاييس التي استخدمت فيها حول المعتقدات الخرافية بوجه عام، وكان من أهمها مقياس المعتقدات الخرافية الذي أعده عبد اللطيف محمد خليفة على المجتمع الكويتي، حيث اعتمد في إعداده على كل من المقياس الذي أعده نجيب اسكندر ورشدي فام (1962)، والدراسة الميدانية الاستطلاعية التي أجراها على عينة من طلاب كلية الآداب من جامعة الكويت، للكشف عن المعتقدات الخرافية الشائعة في المجتمع الكويتي بشكل عام.

المرحلة الثانية: القيام بدراسة ميدانية استطلاعية على تلاميذ من مقاطعة أنقوسة (ولاية ورقلة – الجزائر) في المرحلتين الثانوية والمتوسطة، والمقدر عددهم بـــ(90) تلميذا وتلميذة وذلك من أجل الكشف عن المعتقدات الخرافية الشائعة في مجتمع منطقة ورقلة عموما حيث طرح سؤال مفتوح المطلوب فيه ذكر أهم المعتقدات التي يعرفها التلميذ أو يسمع بها تتداول بين أفراد مجتمعه، هذا وتـــم

توضيح المقصود بالمعتقدات بواسطة مثال بسيط يوجه إجابات هؤلاء التلاميذ، مع تجنب الإيحاء أو ذكر كلمة المعتقدات الخرافية بشكل صريح وواضح، وبهذا تحصلنا على(60) فكرة أو معتقدا، صنفت ضمن الأبعاد الأساسية للأداة التي ستعرض لاحقا.

المرحلة الثالثة: على ضوء المرحلتين السابقتين يمكننا تحديد مكونات الأداة المستعملة في الدراسة الحالية، والبنود التي تشملها كالتالي:

1 – معتقدات حول التفاؤل والتشاؤم: 08 بنود.

2 – معتقدات حول الصحة والمرض: 08 بنود.

3 – معتقدات حول الحسد والعين: 06 بنود.

4 – معتقدات حول أنماط السلوك غير المرغوب فيها: 06 بنود.

5 – معتقدات حول السحر: 06 بنود.

وبهذا يصبح العدد الكلي لبنود المقياس هو 34 بندا موزعة على الأبعاد الخمسة السابقة الذكر ويجيب عليها المفحوص إما بالموفقة أو عدم الموافقة، أو التردد وعدم القدرة على الإجابة بالموافقة أو المعارضة.

المرحلة الرابعة: في هذه المرحلة أجريت دراسة استطلاعية لإبراز الخصائص السيكومترية للأداة، ليظهر مدى ثقتها في القياس الفعلي، ومدى ملاءمتها للعينة المختارة، والتعرف على مميزات المجتمع الأصلي الذي اختيرت منه هذه العينة، وتقدير درجة الثقة في النتائج التي ستسفر عنها هذه الدراسة.

الخصائص السيكومترية للأداة:

للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، ومعرفة مدى تجاوب أفراد العينة معها أجريت هذه الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (60) فردا من أفراد المجتمع الورقلي، حيث بلغ عدد الذكور (28) وعدد الإناث (32) وهذا تماشيا من العدد الكلي للأفراد في منطقة ورقلة، حيث أن عدد الإناث أكبر بكثير من عدد الذكور، وقد تراوحت أعمارهم ما بين 25 – 28 سنة.

وتـــم تقدير صدق وثبات هذه الأداة كالتالي:

أ ــ صدق الاستبيان: وقد اعتمد في تقديره على:

– **طريقة صدق المحكمين:** عرض الاستبيان المعد بأربع وثلاثين بندا، على تسعة أساتذة محكمين أستاذ واحد من جامعة تلمسان، وثمانية أساتذة محكمين من جامعة ورقلة، وكانت نتائج تحكيمهم الموافقة على 16 بندا بمتوسط حسابي لنسبة للنسبة المئوية للموافقة قدر بـــ 80,69% واقترح تعديل 11 بندا، وتـــم إلغاء 07 بنود، حيث طلب تغييرها ببنود أخرى، وقدمت اقتراحات لبنود يمكن إدراجها ضمن الأداة في مكان البنود السبعة المراد تغييرها.

وكذلك اقترح إضافة بديل الإجابة (لا أدري)، لأن استجابة المفحوص الذي قد يجيب بـــ "متردد" ليس شرطا أن يكون سببها ترددا حقيقيا، بل قد يكون سببها جهل هذا المفحوص للمعتقد تماما وعدم سماعه به قط، كما طلب إضافة بنود جديدة للأبعاد الثلاثة الآتية:

- بعد الحسد والعين.
- بعد أنماط السلوك غير المرغوب فيها.
- وبعد معتقدات حول السحـــر.

وهذا لكي تتساوى كل الأبعاد المشكلة للاستبيان، في عدد البنود المدرجة ضمنه، أي لكي يصبح لكل بعد ثمانية بنود.

وبعد إجراء التعديل اللازم على الاستبيان، أعيدت الأداة للتحكيم من جديد، فتمت الموافقة عليها بمتوسط حسابي للنسبة المئوية قدر بـــ 95,83%.

وعليه من خلال النسبة المئوية للموافقة التي حصل عليها الاستبيان، فإنه يمكن الاعتماد عليه كأداة صادقة لقياس موضوع الدراسة.

وبهذا يصبح الاستبيان في صورته النهائية يضم أربعين بندا، تغطي المجالات الخمسة السالفة الذكر ويجيب عليها المفحوص: بالموافقة أو المعارضة (عدم الموافقة)، أو التردد وعدم قدرة المبحوث تحديد إجابته بالموافقة، أو عدم الموافقة، وبديل إجابة آخر وهو (لا أدري)، بمعنى أنه لم يسمع، ولا يعرف هذا المعتقد تماما، وهي مرتبة في الاستبيان كالآتي: (موافق، متردد، غير موافق، لا أدري).

ب ــ ثـــبات الاستبيـــان:

"ويقصد بثبات الاختبار هو قدرته على إعطاء النتائج أو نتائج قريبة منها إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد". (منسي، 1994، 203)

وقـــدر ثبات الاستبيان بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، بفاصل زمني قدره عشرة أيام على عينتين، إحداهما من الذكور وتعدادها 28 مفحوصا، والثانية من الإناث وتعدادها 32 مفحوصة حيث كانت النتائج كالآتي:

تـــم حساب نسبة الاتفاق بين مرتي التطبيق في العينتين، وجاءت النتائج التي حصل كل بند عليها من النسب، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1) معاملات ثبات استبيان المعتقدات الخرافية مقدرة بنسب الاتفاق بين التطبيقين لكل من الذكور والإناث

الرقم	العبـــــــــــــارة	الذكور (ن=28)	الإناث (ن=32)
01	قص الأظافر ليلا يجلب الشر	68	69
02	كنس البيت ليلا يصرف الرزق	89	75
03	يمكن الإصابة بالسحر إذا تحصل الساحر على لباس للمسحور أو قطعة منه	86	97
04	وضع الخمسة يمنع الحسد	96	84
05	لسعة العقرب في المنام من علامة العين	96	72
06	وضع مفاتيح في يد المصاب بالصرع هو أنجع علاج	96	91
07	المرض النفسي مس من الجن	75	72
08	تجنب أكل كلية الشاة لتفادي الإصابة بالتعرق المرضي	79	72
09	توجد بيوت عتبتها شؤم	71	81
10	رفة العين اليمنى خير واليسرى شر	89	78
11	يوجد ناس وجوه شر	93	84
12	الكي بالنار علاج ناجح لأغلب الأمراض	96	100
13	وضع السكين تحت مخدة النائم يمنع الكوابيس	96	91
14	الإطالة في النظر إلى الشخص من علامات الحسد	79	94
15	تعليق عجلة السيارة على واجهة المنزل يمنع الحسد	86	78
16	الحضرة(ضرب الدف بطرقة خاصة) تشفي المريض	75	84
17	الصفير داخل البيت يجلب الخراب على أهله	100	84
18	النوم بعد العصر يؤدي إلى الجنون	86	94
19	لبس الخاتم يمنع الجن والشياطين	86	97
20	الاحتفاظ ببقايا الشعر لتجنب السحر	93	88
21	في حالة الشك في الإصابة بالسحر نذهب إلى معزم للعلاج	86	81
22	عدم المشي حافي القدمين لتجنب السحر	86	69
23	إذا انكسر شيء أخذ الشر معه	82	69
24	التشاؤم من اللون الأسود	71	69
25	حكة اليد اليسرى معناها أنك سوف تقبض مالا واليمنى سوف تنفق مالا	86	69
26	مبيت المرأة الأجنبية عند غير أهلها يجلب الشر لمضيفيها	89	75
27	إذا انقلب النعل أو الحذاء يعني أنه شر سوف يحدث	89	63
28	العلاج بالأوراق المكتوب عليها بعض الآيات القرآنية أسلوب ناجح	89	94
29	لشفاء المسحور يجب ذبح عنزة سوداء	93	88
30	شرب القهوة عند الأشخاص المشكوك فيهم يؤدي إلى الإصابة بالسحر	86	88
31	النظر في قدر العشاء يؤدي إلى عدم ظهور شعر اللحية	96	88
32	إذا شرب المحسود من الكوب الذي شرب منه الحاسد فإن ذلك يزيل الحسد	86	75
33	تقديم الصورة الشمسية لأي شخص يمكن أن يسحر صاحبها	96	100
34	الشخص المحسود إذا أخذ بعض شعر الشخص الحاسد ثم حرقه سوف يذهب الحسد	86	84
35	أكل رئة الشاة من طرف الطفل يؤدي إلى إصابته بمرض حب الشباب	89	94
36	تعليق قرون الكبش على واجهة المنزل يمنع الحسد	93	69
37	من علامات السحر رؤية الشخص في المنام أنه يسقط في البئر	82	78
38	قراءة الأدعية والابتهالات تشفي المريض	93	97
39	الاستحمام في فترة المغرب مكروه لأن الجن تخرج في هذه الفترة	89	97
40	الشخص المحسود تتعطل مصالحه بصورة مستمرة	86	81

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن جميع البنود حصلت على نسب عالية للاتفاق بين مرتي التطبيق، لكلا العينتين(الذكور والإناث)، وعليه فإن بنود الاستبيان ثابتة إلى حد كبير وتشير إلى إمكانية الاعتماد عليها، والتعامل معها بدرجة كبيرة من الثقة.

أما في الدراسة الحالية فقد اعتمد الباحث على بديلي إجابة فقط، وهذا نظرا للاقتراحات التي قدمها الكثير من الأساتذة الباحثين، وكذا الأمر بالنسبة للعينة المستهدفة في هذه الدراسة، وهي عينة التلاميذ التي تطلب العناية الكبيرة في الاختصار ومراعاة ظروف المراهقة الضاغطة، لذلك وجب التبسيط غير المخل قدر الإمكان، حيث اعتمدنا على بديلي: الموافقة، وعدم الموافقة، هذا وقد منحت درجة واحدة لبديل عدم الموافقة، ودرجتين للموافقة على المعتقد، أي الموافقة تمنح (02) درجة، وعدم الموافق تمنح(01) درجة.

وقد تم تقدير قيمتي الصدق والثبات احصائيا كالآتي:

الصدق:

قدر بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي لبنود الاستبيان المطبق على عينة استطلاعية مقدرة بـــ 200 تلميذا، ودرجة تشبع تساوي0,35 أو أكثر، وبالاستعانة بالبرنامج الإحصائيspss، توصلت الدراسة إلى 35 فقرة من فقرات الاستبيان مشبعة، تتوزع على العوامل الخمسة لاستبيان المعتقدات الخرافية وتتراوح درجة تشبعها بين0.37 كحد أدنى و0,65 كحد أقصى.

أما بالنسبة للفقرات غير المشبعة فكانت خمس فقرات هي: (12، 17، 18، 28، 30) تنتمي إلى الأبعاد التالية: السحر، وأنماط السلوك غير المرغوب فيها، والصحة والمرض؛ تم حذفها من الاستبيان، وبالتالي أصبح الاستبيان في صورته النهائية يضم 35 فقرة فقط.

جدول (2) صدق الاستبيان بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي

Component Matrix[a]					
	Component				
	1	2	3	4	5
VAR00001	,416				
VAR00002	,394	,389			
VAR00003			,492		,397
VAR00004	,428				
VAR00005			,361		
VAR00006	,408		-,468		
VAR00007	,370				
VAR00008					
VAR00009	,460				
VAR00010	,464				
VAR00011	,450				
VAR00012					
VAR00013	,483				
VAR00014					
VAR00015	,671				

VAR00016	,485	-,398			
VAR00017	,461				
VAR00018				,403	
VAR00019	,463	-,457			
VAR00020	,382				
VAR00021	,408				,519
VAR00022					
VAR00023	,465	,369			
VAR00024	,421				
VAR00025	,503				
VAR00026	,368			,633	
VAR00027	,539				
VAR00028					
VAR00029	,387				
VAR00030	,351				
VAR00031	,388	-,449			
VAR00032	,411			-,377	
VAR00033	,375		,409		
VAR00034	,574	-,394			
VAR00035	,495				
VAR00036	,607				
VAR00037	,518				
VAR00038			,368		
VAR00039	,404				
VAR00040	,474				

الثبات:

تم تقدير قيمة معامل الثبات بحساب الاتساق الداخلي، وذلك باستخراج معامل (ألفا كرومباخ) لعينة استطلاعية من تلاميذ العينة السابقة مقدرة بـــ 60 تلميذا (منهم 28 ذكور، و32 إناث)، والجدول التالي يوضح قيمته:

جدول (3) معامل الثبات ألفا كرومباخ لاستبيان المعتقدات الخرافية

المعامل / المقياس	معـــامل (ألفا كرومباخ)
استبيان المعتقدات الخرافية	**0,725**

يلاحظ من الجدول أعلاه أن معامل الثبات (ألفا كرومباخ) جاءت قيمته مساوية لـــ (0,725) وهي قيمة جيدة تدل على أن استبيان المعتقدات الخرافية على درجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في هذه الدراسة بكل ثقة.

خاتمة:

وفي الأخير، وبعد العرض الذي تم حول استبيان المعتقدات الخرافية الشائعة في الجزائر الممثلة في كل من الأبعاد التالية: السحر، والحسد والعين، والصحة والمرض، وأنماط السلوك غير

المرغوب فيها، والتفاؤل والتشاؤم، بهدف بحث خصائصه السيكومترية؛ فقد تبين أن هذا الاستبيان يتميز بمعاملات صدق وثبات مقبولين، مما يدل على إمكانية الاعتماد عليه في البحوث والدراسات المستقبلية.

وتبين كذلك أن موضوع المعتقدات الخرافية منتشر بشكل مقلق بين قطاعات كبيرة من أفراد المجتمع، وبمختلف شرائحه سواء الكبار والشباب، والمتعلمين وغير المتعلمين، بين الذكور والاناث وبين الذين يسكنون في الريف، والذين يسكنون في الحضر؛ مما يجعلنا ندق ناقوس الخطر، بدعوة النخبة في المجتمع الجزائري إلى دراسة أسباب انتشار هذه المعتقدات ومحاربتها، خاصة قطاع التربية والتعليم الذي يظهر بأن المدارس اليوم لديها قصور في الفاعلية المعرفية الجدية، وإيجاد الحلول المناسبة وتطبيقها على أرض الواقع بكل أمانة وحب، للتصدي لمثل هذه المعتقدات التي تعتبر من العوامل المعيقة لتقدم وتطور المجتمعات.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبن منظور(1992). *لسان العرب ــ مادة عقد*.(المجلد التاسع). ط1. بيروت: دار صادر.

أبو قحف، عبد السلام وعيتاني رنا (1999). *ثقافة الخرافات وإدارة الأزمات*. من سلسلة الثقافة الإدارية. الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

بدران، إبراهيم والخماش سلوى (1979). *دراسات في العقلية العربية ــ1ــ الخرافة*. ط2. بيروت: دار الحقيقة.

الجوهري، محمد(1983). *الدراسة العلمية للمعتقدات الشعبية*. ج 01. القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

خليفة، عبد اللطيف محمد (1992). *المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي*. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). *دراسات في علم النفس الاجتماعي*. المجلد الثاني. القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عيسوي، عبد الرحمان(1982-1983). *سيكولوجية الخرافة والتفكير العلمي مع دراسة حقلية مقارنة على الشخصية العربية*. الإسكندرية: منشأة المعارف.

غامري، محمد حسن(1991). *مقدمة الأنثربولوجية العامة*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

مليكة، لويس كامل(1970). *قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية*. مج2. مصر: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.

منسي، محمد منير(1994). *البحث التربوي وكيف نفهمه*. القاهرة: عالم الكتب.

المراجع الاجنبية:

Ara, M. R(2015).*Correlation of the religious and the paranormal beliefs to personality*. *The International Journal of Indian Psychology*, *2*(4),158-189.

English,H .B. & English, A C. (1958). *A comprehensive dictionary of psychological, and psychoanalytical terms*, Longmans.

Mcloy,k. (2013). *Uncertamty,individual differences, and paranormal beliefs(Maste`s thesis)*.Retrieved from.